

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM INFANTIL: O
QUE TEM A EDUCAÇÃO FÍSICA A VER COM ISSO?**

BRUNO TAVARES DOS PASSOS

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cae Rodrigues

São Cristóvão/SE
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM INFANTIL: O
QUE TEM A EDUCAÇÃO FÍSICA A VER COM ISSO?**

BRUNO TAVARES DOS PASSOS

Monografia apresentada como requisito para
conclusão do curso de Licenciatura em Educação
Física na disciplina Monografia II na Universidade
Federal de Sergipe.

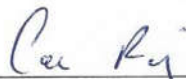
ORIENTADOR: Prof. Dr. Cae Rodrigues

São Cristóvão/SE
2016

BRUNO TAVARES DOS PASSOS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM INFANTIL: O
QUE TEM A EDUCAÇÃO FÍSICA A VER COM ISSO?**

Monografia aprovada como requisito para obtenção do título de Licenciado no curso de
Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.



Prof. Dr. Cae Rodrigues
Orientador



Prof. Ma. Julieta de Souza Menezes
Membra Convidada



Prof. Dr. Fabio Zoboli
Membro Convidado

São Cristóvão, 05/10/2016

Dedico este trabalho a Deus, que iluminou o meu caminho durante essa caminhada; aos meus pais que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada. Ao meu orientador Cae Rodrigues, por seus ensinamentos, pelo apoio, pela paciência na orientação, por ter me dado todo o suporte para que essa monografia fosse realizada e por me proporcionar esse sentimento de realização. A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

Agradeço de maneira especial a minha mãe, Gilvânia Tavares dos Passos e ao meu pai, Manoel Messias dos Passos, por terem acreditado na minha capacidade e ter investido em mim, pelo cuidado e dedicação que me deram esperança para seguir, a presença de vocês me deu segurança e certeza de que não estava sozinho nessa caminhada. Agradeço ao meu irmão Bleno Tavares, minha cunhada Barbara Almeida e a todos os meus familiares.

A minha namorada Yasmin Almeida, pelo apoio nos momentos de dificuldades, pelo incentivo, pela força, paciência, por sua capacidade de trazer paz na correria de cada semestre, e, principalmente, por todo o carinho.

Meus agradecimentos aos meus amigos, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Marthin Luther King).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ensino infantil. Como estratégia, adotou-se uma pesquisa comparativa entre duas escolas que apresentaram um contraste evidente entre estruturas (físicas e pedagógicas) para a brincadeira. Além disso, a presente pesquisa foi orientada pela seguinte questão: de quais maneiras o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ensino infantil? Para isso, estruturamos a presente pesquisa em três capítulos: o primeiro apresenta o brincar no universo infantil; o segundo trazendo o brincar na educação física infantil; o terceiro destinou-se à análise dos dados, realizada a partir do método Fenômeno Situado, corrente da fenomenologia. O *corpus* da pesquisa foi constituído por: 1) diários de campo com observações sobre intervenções realizadas nas escolas que fizeram parte da pesquisa com atividades (jogos e brincadeiras) que possibilitaram reflexões específicas sobre o objetivo proposto; 2) entrevistas com professores e pais dos alunos participantes da pesquisa. Foi possível constatar por meio das intervenções o potencial do brincar como meio para o desenvolvimento integral da criança. Ficou evidente também como as crianças da escola A, que possuem em sua rotina escolar as brincadeiras, compreendem com maior facilidade elementos essenciais para a aprendizagem quando comparados às crianças da escola B, na qual há pouco tempo e espaço dedicado à brincadeira durante as horas escolares. Entre os elementos essenciais para a aprendizagem observados estão a imaginação, a criatividade, a sociabilidade, a comunicação, entre outros. No entanto, é importante ressaltar também as limitações da associação direta entre o brincar e o desenvolvimento da criança feita por esse estudo, uma vez que a pesquisa não dá conta de apreender todos os fatores que podem influenciar no desenvolvimento das crianças de ambas as escolas.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Educação Física Escolar; Desenvolvimento na Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MATERIAL E MÉTODOS	11
2.1 METODOLOGIA	11
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
3 A ESSÊNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO INFANTIL	18
4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	24
5 ANÁLISE DOS DADOS	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICES	48

1 INTRODUÇÃO

O brincar é um elemento de grande importância na infância, pois quando a criança brinca ela explora o meio em que vive e aprende mais sobre a cultura humana. A atividade do brincar é fundamental para desenvolver nas crianças sua autonomia e identidade, além de desenvolver capacidades importantes como atenção, imitação, memória, imaginação. Na aprendizagem a brincadeira pode ser utilizada como recurso para tornar os conteúdos mais atraentes, aproveitando-se da motivação que as crianças têm para brincar. Entretanto, nas escolas grande parte dos professores não estimulam nem utilizam o brincar em suas aulas, desconsiderando o consenso de que o brincar e o jogo são excelentes recursos didáticos propiciadores do desenvolvimento integral da criança.

Para o desenvolvimento desse tema foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica que resultou em dois capítulos da monografia: o primeiro capítulo referindo-se ao papel do brincar e do jogo no desenvolvimento infantil; falamos mais detalhadamente sobre o brincar, explorando como essa expressão influencia no potencial desenvolvimento e socialização da criança, mesmo ela não tendo consciência disso; destacamos como através das brincadeiras a criança explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana. No segundo capítulo abordamos as aulas de Educação Física na Educação Infantil, com destaque para o uso das brincadeiras nas aulas de Educação Física escolar.

Além da revisão bibliográfica, o estudo contou com uma pesquisa empírica, na qual analisamos duas escolas na cidade de Itabaiana: uma escola com estrutura favorável à brincadeira e a outra apresentando uma estrutura desfavorável à brincadeira (maiores informações sobre as escolas estarão na descrição das mesmas nos procedimentos metodológicos). Itabaiana é um município brasileiro do estado de Sergipe, localizado na mesorregião do agreste sergipano, sendo a quarta maior cidade de Sergipe, ficando a 54 km da capital, com uma população de 91.873 (senso de 2013)¹.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas com pais de alunos e com professores, além de diários de campo com observações sobre intervenções do pesquisador com jogos e brincadeiras nas escolas que fizeram parte da pesquisa. Após o processo de coleta, analisamos os dados a partir do método Fenômeno Situado, corrente da fenomenologia.

¹ Todas as informações sobre a cidade de Itabaiana foram obtidas em pesquisa no site “Wikipédia”, acessado em 03/03/2016.

Essa pesquisa empírica, em diálogo com a revisão bibliográfica, constituiu a base para podermos responder a questão central da pesquisa: “de quais maneiras o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ensino infantil?”.

De acordo com a literatura, o brincar é elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho justifica-se pela necessidade de investigar se a criança contemporânea possui tempo e estrutura disponível para o brincar, com atenção especial ao ambiente escolar, considerando a reconhecida importância dessa instituição nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A partir disso nosso objetivo geral foi analisar como o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ensino infantil. Além disso, nossos objetivos específicos foram: verificar se há diferenças perceptíveis de aprendizado e desenvolvimento entre crianças do ensino infantil em escolas com estrutura voltada para a brincadeira e escolas sem estrutura voltada para a brincadeira; analisar se potenciais diferenças de aprendizado e desenvolvimento entre crianças do ensino infantil possuem relação direta com o brincar; investigar como crianças do ensino infantil ocupam seu tempo fora do ambiente escolar, com especial atenção ao tempo disponível para o brincar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para esse trabalho foi a fenomenológica, mais especificamente, o método Fenômeno Situado. A fenomenologia surge, primeiramente, como epistemologia de um questionamento de um paradigma positivista. O uso do positivismo para as ciências humanas era o principal ponto das críticas, já que o método centrava-se na identificação de um fato, algo exterior, empírico, governado por relações causais, mecânicas e mensuráveis, implicando a repetição, já que decorre de uma dada causalidade, ou seja: “depois disso, logo causado por isso” (RODRIGUES e col., 2010). Como alternativa:

Fenomenologia, *Phänomenologie* em alemão, é uma palavra de origem grega, formada por duas partes: *phenomenone logos*, ou seja, “fenômeno” e “-logia”. Fenômeno significando *aquilo que se mostra* e -logia como pensamento e capacidade de se refletir. A fenomenologia, então, é a reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra (ALES BELLO citado por RODRIGUES e col, 2010, p.77).

De acordo com Reale e Antiseri (citado por RODRIGUES e col, 2010), a fenomenologia de Husserl, originada na Alemanha em fins do século XIX e primeira metade do século XX, especialmente com a publicação, em 1901, da obra *Logische Untersuchungen* (Investigações Lógicas), tida como fundante da fenomenologia, pretende ser ciência de essências e não de dados de fato, sendo seu objetivo descrever os *modos típicos* com os quais os fenômenos se apresentam à consciência.

Para Rodrigues e col. (2010), o método descritivo sustentado por Husserl é baseado no exame dos conteúdos da consciência do sujeito, com exclusão de todas as assunções relacionadas com causas externas e com resultados desses conteúdos. “A preocupação está no desejo de retornar às próprias coisas e não no sentido linguístico da palavra, dadas em vivência, nos atos intuitivos, nos quais “o mundo psíquico manifesta-se como instância à qual os objetos são dados de diferentes modos e a consciência torna-se instância constitutiva do mundo objetivo” (PUGLIESI, citado por RODRIGUES e col, 2010, p.78).

Para Merleau-Ponty (citado por RODRIGUES e col., 2010), o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua

unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

Segundo Rodrigues (2010), um dos princípios fundamentais da fenomenologia propostos por Husserl (1988) é caracterizado pelo “*ir às coisas mesmas*”, ou seja, buscar a compreensão na essência dos fenômenos. Assim, coloca-se o mundo entre parênteses ou em suspensão, ou seja, busca realizar-se a denominada *époché husserliana*, deixando as teorias apriorísticas e os preconceitos de lado, para “interrogar o fenômeno”.

Essa condição de perceber e doar sentido que faz parte da essência da proposta metodológica da fenomenologia seria, segundo Rodrigues e col. (2010), exclusivamente humana. Com relação a proposta da nossa pesquisa, pretendemos ir ao ambiente escolar para observar se a brincadeira influencia na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Através de vivências e diálogos com alunos, professores, funcionários, buscaremos explicações sobre a cultura de cada escola com relação à brincadeira, para compreendermos se a relação que existe entre brincadeira e ensino infantil realmente contribui no desenvolvimento infantil: “*ir à coisa mesma*”, compreender, por si, com base na *experiência* (RODRIGUES e col., 2010).

A pesquisa fenomenológica, ao propor “*ir à coisa mesma*”, alude àqueles que experienciam a coisa e podem falar sobre ela, permitindo-se assim que, na variação eidética (do grego *eidos*, que significa essência), capte-se na perspectividade um sentido que permita alcançar na coisa uma essência (RODRIGUES e col., 2010, p.83).

Nesse processo, buscaremos compreender o fenômeno observado no sentido fenomenológico. Para Machado (citado por RODRIGUES e col., 2010, p.83), “compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir. Explicá-lo é tomá-lo na sua relação causal”. Isso porque “compreender é experimentar o acordo entre aquilo a que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação, alertando que o significado não está nas coisas, mas na compreensão do humano sobre as coisas” (MERLEAU-PONTY, citado por RODRIGUES e col., 2010, p.84).

De acordo com Silva (citado por RODRIGUES e col., 2010), na perspectiva fenomenológica entende-se o ser existindo no mundo a partir dos existenciais básicos propostos por Heidegger: afetividade, compreensão e expressão, que estão no mesmo nível de importância, pois são fundantes da constituição do ser; são modos do “*existir-aí*”. “*Existindo-aí-no-mundo*”, o ser encontra-se em uma condição de abertura para a experiência e, nessa

abertura, “não há um sentir anterior ou posterior ao compreender e expressar e vice-versa. O homem que sente é o mesmo que compreende e expressa. Ao expressar-se, o homem abre espaços de compreensão, e toda a compreensão, em si, já é afetiva” (SILVA, citado por RODRIGUES e col., 2010, p.84). Desse modo, “apenas indo à coisa mesma, ou seja, aos sujeitos situados na região de inquérito – lugar ontológico no qual se inserem conhecimentos específicos – e interrogando-os, é que poderemos desvelar o fenômeno que se encontra oculto” (RODRIGUES e col., 2010, p.84).

Segundo Rodrigues e col. (2010), no método de pesquisa Fenômeno Situado não há formulação de hipóteses sobre o buscado, mas apenas a visualização do fenômeno *tal como se mostra*, por meio de *descrições ingênuas*, não se partindo de *a priori*s ou se impondo ao sujeito um questionário com uma série de perguntas que costumeiramente estimulam o indivíduo a respostas mecânicas. Desse modo, é usual se fazer apenas uma interrogação, deixando os colaboradores livres para falar, de preferência gravando seus discursos (GONÇALVES JUNIOR, citado por RODRIGUES e col., 2010).

A preocupação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado. As descrições e os agrupamentos dos fenômenos estão diretamente baseados nas descrições dos sujeitos, e os dados são tratados como manifestações dos fenômenos estudados. O objeto da investigação é coletar descrições e trabalhar a essência do fenômeno (MARTINS; BICUDO, citado por RODRIGUES e col., 2010, p.85).

De acordo com Pais (citado por RODRIGUES e col., 2010), esclarecemos que a seleção dos depoentes em pesquisas qualitativas se dá a partir da importância que estes têm no que se refere ao fenômeno interrogado. Os critérios de seleção dos sujeitos são de vivência, compreensão e pertinência no fenômeno. A amostra de modo algum tem a pretensão de generalização dos dados, mas um aprofundamento no conhecimento dessa realidade, sendo que a significância se encontra na própria singularidade do caso.

Nesse processo, a existência do mundo exterior é “posta entre parênteses” (processo denominado “redução fenomenológica” ou *epochê*) para que a investigação vise as operações da consciência do colaborador entrevistado, não teorias, *a priori*s ou pré-conceitos do pesquisador. A redução promove um *desvelamento* do mundo da experiência vivida, observando a intencionalidade dos entrevistados e buscando clarear o fenômeno interrogado (RODRIGUES e col., 2010).

Essa análise envolve dois momentos: o da Análise Ideográfica e o da Análise Nomotética (MACHADO, citado por RODRIGUES e col., 2010). A Análise Ideográfica

refere-se a representações por meio de símbolos, ou ao emprego de ideogramas que expressam ideias, buscando tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas (genuínas, espontâneas) dos colaboradores entrevistados. Nesse processo de atribuição de significados, o pesquisador busca acesso ao mundo-vida e ao pensar do colaborador. Segundo Machado (citado por RODRIGUES e col., 2010), apreendem-se a partir da leitura de cada descrição as “unidades de significado”, enquanto aspectos que impressionam o pesquisador, dentro de seu campo perceptual, para chegar à evidência das experiências. Depois de selecionadas as “unidades de significado”, estas são transformadas na forma de asserções, que indiquem o mais fielmente possível as ideias articuladas no discurso do colaborador. Isso é feito por intermédio de uma redução, que “é o movimento do espírito humano que, através dos seus atos de perceber, intuir, imaginar, fantasiar, lembrar, raciocinar, organizar, consegue transcender a multiplicidade dos diferentes aspectos do fenômeno olhado e compreender aquilo que é essencial” (MACHADO, citado por RODRIGUES e col., 2010, p.86).

Este movimento caracteriza-se pela busca da essência ou da estrutura do fenômeno. Ao ver que o fenômeno se ilumina diante de si, o pesquisador reconhece-se ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre o seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, onde através da intersubjetividade, estabelece objetivamente os seus resultados. Porém, a essência ou a estrutura do fenômeno não é o fim da análise, mas o meio pelo qual se pode trazer à luz o que as relações vividas apresentam de ordem geral ou de aspecto idiossincráticos (MACHADO, citado por RODRIGUES e col., 2010, p.87).

Recorre-se, posteriormente, à Análise Nomotética, a qual indica um movimento de passagem do nível individual para o geral da manifestação do fenômeno. A estrutura geral é decorrente da compreensão das convergências, divergências e idiossincrasias dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas. Assim, o pesquisador organiza unidades de significado convergentes, divergentes e idiossincráticas em uma matriz nomotética, ou quadro geral de análise, agrupando-as e nomeando-as em categorias estruturais com o objetivo de busca a essência do fenômeno que se revela ou manifesta nos discursos dos colaboradores, ou seja, a natureza própria daquilo que se interroga. Importante frisar que na pesquisa fenomenológica as categorias são levantadas no transcorrer da redução, a partir das asserções dos entrevistados, o que difere, portanto, da pesquisa positivista, que primeiro define as categorias de análise, para posteriormente obter a constatação de validade ou falsidade, normalmente após tratamento estatístico (RODRIGUES e col., 2010).

De modo geral:

Podemos sintetizar a análise do fenômeno situado da seguinte maneira: após a transcrição rigorosa dos discursos, é realizado o levantamento de asserções significativas para o pesquisador (*Identificação das Unidades de Significado e Redução Fenomenológica*); ao se perceber convergências, divergências ou ainda idiossincrasias nos discursos dos colaboradores da pesquisa entrevistados, são estabelecidas categorias estruturais e agrupadas as unidades de significado sob estas (*Organização das Categorias*); na última fase é apresentada uma compreensão do fenômeno investigado, a partir dos dados organizados na matriz nomotética (*Construção dos Resultados*) (GONÇALVES JUNIOR, citado por RODRIGUES e col., 2010, p.87).

Tendo definido como metodologia a fenomenologia, seguindo o método Fenômeno Situado, descreveremos a seguir os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente visitamos seis escolas da rede pública da zona urbana da cidade de Itabaiana, município do estado de Sergipe. A cada escola foi atribuída uma letra (A, B, C, D, E, F) de acordo com a ordem de visita. Nessa primeira visita observamos os seguintes critérios:

- a) A partir de qual ano inicia-se as aulas de educação física para as crianças;
- b) Se a escola possuía algum projeto educativo do governo;
- c) Qual o tempo livre que as crianças têm por semana;
- d) O tamanho do espaço físico que as crianças têm para brincar;
- e) Quais os tipos de jogos e brinquedos que a escola possui;
- f) Se a escola possui equipamentos que possibilitem a brincadeira, como parquinho, brinquedoteca, etc.

O objetivo dessa primeira visita foi escolher duas escolas que apresentem um contraste mais evidente entre estruturas (físicas e pedagógicas) para a brincadeira. De acordo com esses critérios a escola E foi selecionada como tendo a melhor estrutura, por possui uma brinquedoteca com grande variedade de brinquedos e por cada turma ter acesso a duas horas por semana dedicadas exclusivamente para o brincar. Em contraste a escola B foi escolhida como tendo a pior estrutura, pois as crianças não têm tempo livre para a brincadeira (com exceção do recreio) e, além do espaço para a brincadeira ser pequeno, ele é dividido entre a escola e uma creche. Para efeito de análise, a escola “E” foi denominada como escola A, enquanto a escola “B” permaneceu com a mesma atribuição (a análise detalhada das escolas

segundo os critérios definidos pela pesquisa é apresentada no final do trabalho como Apêndice 2).

Tendo definido as escolas, escolhemos analisar o 4º ano do fundamental menor, em virtude das crianças já terem passado alguns anos participando da metodologia daquelas escolas e por ter tido a experiência mais ampla da primeira infância naquelas instituições.

Com as escolas e as turmas que fizeram parte da pesquisa definidas, foram elaborados dois questionários: um foi enviado para os pais das crianças que participam das aulas nas duas escolas selecionadas para a pesquisa; esse questionário fez indagações sobre o brincar dessas crianças fora da sala de aula, para investigar como as crianças do Ensino Infantil ocupam seu tempo fora do ambiente escolar; o outro questionário foi destinado aos professores e teve como foco descobrir potenciais dificuldades de aprendizagem das crianças. Os questionários respondidos constituíram parte do *corpus* de análise da pesquisa (o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é apresentado ao final do trabalho como Apêndice 1; as entrevistas na íntegra com os pais dos alunos e com as professoras são apresentadas ao final do trabalho como Apêndices 3 e 4, respectivamente).

Como segundo recurso para coleta de dados da pesquisa foi realizada uma intervenção nas turmas acompanhadas pela pesquisa com atividades (jogos e brincadeiras) específicas, sendo que as mesmas atividades foram desenvolvidas em ambas as turmas. Essa intervenção teve como objetivo observar como as crianças respondem a um estímulo similar no contexto de jogos e brincadeiras. As observações sobre as atividades realizadas foram registradas em diários de campo. Os diários de campo constituíram parte do *corpus* de análise da pesquisa (os diários de campo são apresentados na íntegra ao final do trabalho como Apêndice 5).

A elaboração das atividades escolhidas para a intervenção seguiu os seguintes passos: a) leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997) – o documento define os parâmetros nacionais para o ensino e a aprendizagem de educação física no primeiro ciclo. Para elaboração das atividades escolhidas foi utilizada, mais especificamente, a seção do documento na qual são listados os objetivos da educação física no primeiro ciclo; b) a partir dessa leitura foram selecionados os seguintes pontos como essenciais para o desenvolvimento da criança na educação física nesse ciclo de ensino: 1) cooperação; 2) consciência corporal; 3) manifestações culturais; 4) autonomia. A elaboração das atividades escolhidas para a intervenção foi orientada, principalmente, por esses pontos essenciais.

No processo de construção das brincadeiras, além do documento citado anteriormente, que serviu como base norteadora, foi realizada uma reunião entre os pesquisadores desse

estudo na qual debateu-se possíveis atividades para a intervenção levando em consideração algumas brincadeiras já conhecidas pelas experiências dos pesquisadores. Ficaram definidas as atividades descritas abaixo:

A primeira atividade se constitui em dois momentos: em um primeiro momento o professor divide a turma em grupos e pede para que cada grupo escolha um animal qualquer, porém o grupo todo deve estar de acordo com a escolha. Depois de decidido o animal de cada grupo, o professor instrui aos alunos que devem, todos juntos, representar o animal escolhido utilizando seus próprios corpos. Por exemplo, para formar um pássaro, um aluno poderia representar uma das asas, outro aluno a outra asa, outro aluno a calda e o outro o bico. Essa atividade envolve quase todos os objetivos que buscávamos, como descrito anteriormente: como ponto inicial destacamos a autonomia, pela qual o grupo pôde escolher o animal; a cooperação está presente uma vez que o animal deve ser formado com todos os alunos do grupo, sem exceção; e a determinação de qual parte do animal que cada um irá representar para formar o todo está diretamente ligado à elementos de consciência corporal.

A segunda atividade chama-se “Feitiço-Feiticeiro”. Com a turma também dividida em grupos, no primeiro momento cada grupo deverá escolher um feitiço para lançar a outro grupo - pode ser uma prenda, uma dança, um canto, uma imitação, etc. Depois das escolhas, a lógica real da brincadeira será revelada: “o feitiço caiu contra o feiticeiro”. Assim, o “feitiço” que cada grupo escolheu para os outros grupos realizarem serão realizados por eles próprios. Fazendo a relação com os objetivos delimitados para a intervenção, vemos mais uma vez a questão da autonomia na escolha do “feitiço”. A manifestação cultural se torna presente na medida em que o grupo escolhe um “feitiço”, envolvendo dança, música e outros elementos culturais. A cooperação também está presente, uma vez que a atividade deve ser feita com o grupo em conjunto.

Desse modo, o *corpus* de análise da pesquisa foi constituído por:

- 1) Questionários respondidos pelos pais das crianças e pelos professores responsáveis pelas turmas observadas;
- 2) Diários de campo com observações diretas sobre a intervenção realizada com as turmas observadas.

O *corpus* da pesquisa foi analisado a partir do método Fenômeno Situado, implicando na criação de categorias estruturais nas quais foram agrupadas unidades de significado destacadas do *corpus* que possibilitam a compreensão do fenômeno investigado. Posteriormente, os resultados foram apresentados em uma matriz nomotética. A pesquisa foi analisada e aprovada pelo comitê de ética.

3 A ESSÊNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO INFANTIL

Quando falamos em cultura corporal do movimento é fundamental discutirmos sobre os jogos e brincadeiras, afinal, eles são manifestações dessa cultura e existem desde as mais antigas civilizações. Huizinga (citado por FORTUNA, 2000), na busca da conceituação do jogo, definiu-o como uma atividade voluntária, que se constitui dentro de determinados limites de tempo e espaço, de acordo com regras consentidas livremente, possuidoras de uma finalidade em si própria, conduzida de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser distinta da vida cotidiana.

Há uma extensa literatura sobre jogos e brincadeiras, inclusive sobre as diferenças entre esses dois fenômenos. Macedo (2007), por exemplo, caracteriza o jogar como o brincar num ambiente de regras e com um objetivo definido. O brincar seria um jogar com ideias, situações, pessoas, sendo que os objetivos não necessitam estar determinados. O ganhar e o perder estão presentes no jogar, em contra partida nas brincadeiras estão presentes a diversão, o passatempo, o “faz de conta”. No jogo existem algumas delimitações como regras, alternância entre jogadores, que são elementares para sua realização, enquanto que na brincadeira essas delimitações não seriam necessárias. Referindo-se à brincadeira a partir do Referencial Curricular Nacional para educação infantil, se trata de uma imitação, modificada no plano das emoções e das ideias de uma realidade vivenciada anteriormente (BRASIL/RCNEI, 1998).

De maneira geral, a literatura que aborda o jogo e a brincadeira está comumente associada ao universo infantil, principalmente porque, segundo discussão comum no âmbito dos estudos sobre o jogo e a brincadeira, adultos no geral perdem a capacidade da imaginação lúdica e não conseguem transitar em outro espaço a não ser o da realidade. A espontaneidade e a naturalidade estão entre as principais características que constituem o gesto, movimento e atitude da criança, especialmente no tempo da escola maternal. Ao mesmo tempo, manifestações diversas, tais como inibição, rigidez e falta de coordenação, são formas de dificuldades que a criança mostra para a construção e a organização da sua personalidade (LE BOULCH, citado por SUZANA e col., 2012).

A exploração motora através de jogos e brincadeiras concede que a criança venha a experimentar e a aumentar os elementos práticos. Através de tal processo a criança procura de forma proposital as explorações que têm por finalidade um caráter determinado. Nos aspectos da expressão e movimento, a criança nos primeiros anos de idade centraliza seus interesses no mundo exterior, com destaque para o aspecto do movimento, que, por sua vez, expressa um

jogo simbólico em que se percebe o valor da expressão do movimento. Assim sendo, a partir do processo de consciência, a expressão abandona a simples espontaneidade e a criança passa a dar conta do efeito que esta produz em outras pessoas (SUZANA e col., 2012).

Para Macedo (2007), o brincar é uma atividade séria, uma vez que necessita de atenção e concentração, atenção no entendimento que envolve vários aspectos inter-relacionados e a concentração quando solicita um foco. A criança não só se diverte com objetos denominados de “brinquedos”: aos olhos de uma criança tudo pode vir a se transformar em lúdico, pois as crianças possuem uma imaginação bastante rica pela qual criam novas realidades. A todo momento a fantasia e a imaginação das crianças devem ser alimentadas, criando situações mais variadas possíveis, para oportunizar a apreensão de novos significados (SCHWARTZ, 2004).

Ainda de acordo com Schwartz (2004), quando a criança brinca livremente ela demonstra suas emoções; no momento em que a criança aprende a encarar suas emoções ela acaba superando alguns medos e acaba participando de atividades lúdicas sem medo de perder ou errar.

De acordo com Macedo (2007), brincar é envolvente porque insere a criança num contexto no qual há uma interação entre suas fantasias e as atividades físicas. Além de ser uma atividade agradável, elemento importante para a apropriação da brincadeira pela criança, o brincar também é informativo, pois ao brincar a criança aprende características dos objetos e dos conteúdos imaginados. Desse modo, torna-se necessário incentivar a criança a expressar suas fantasias, pois ao brincar com a fantasia a criança transita entre o inconsciente e a realidade, utilizando-se de sua imaginação. Assim como as palavras marcam nossas relações interpessoais, o brincar é uma forma de linguagem na qual a criança se comunica com os outros (SCHWARTZ, 2004).

Como afirma Rodolfo (citado por SCHWARTZ, 2004), todas as teorias sobre jogos e brincadeiras, das mais antigas as mais recentes, demonstram a importância do lúdico como uma forma que privilegia a aprendizagem infantil, mostrando que não há nada significativo no desenvolvimento da criança que não brinca. Nesse sentido, o próprio processo de aprendizagem pode ser observado como uma grande brincadeira, vista como um desejo de descoberta, de buscar o novo, a superação do não saber (SCHWARTZ, 2004). A criança brinca simplesmente pelo prazer, ou seja, uma atividade gostosa por ela mesma, pelo que ela possibilita quando está sendo realizada. No que se refere ao desenvolvimento, esse aspecto é essencial, pois proporciona a criança a aprender algo com ela mesma, ou com as pessoas e objetos que estão envolvidos na brincadeira. (MACEDO, 2007).

No enfoque psicogenético, o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, em razão do fato de que cada etapa está atada a um tipo de jogo. A atividade lúdica caracteriza, assim, a evolução mental. Entende-se também que no enfoque psicanalítico o jogo, como atividade psíquica, aproxima-se do sonho, em razão da vazão às tensões criadas pela impossibilidade de realização do desejo, transformando-se numa forma de satisfação desses desejos. O jogo, diferente do sonho, circula livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que concede uma fuga temporária do mundo real e assegura a característica antes mencionada, de ser uma atividade que acontece em tempo e espaço definidos (FORTUNA, 2000).

O ato de brincar é uma das atividades elementares para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O desenvolvimento da imaginação da criança ocorre em virtude da criança, desde cedo, interagir por meio de gestos, sons e, posteriormente, representar determinada função na brincadeira. A partir das brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. São amadurecidas também algumas capacidades de socialização, através da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL/RCNEI, 1998).

Do ponto de vista que vê o jogo como parte integrante do contexto sócio educativo, os jogos infantis, além de garantirem o desenvolvimento da criança, fazem um resgate das brincadeiras. O brinquedo é um objeto de integração para a criança, pois para cada brinquedo ela atribui um significado. Ao utilizar certos objetos, a criança se encontra com situações problema, fazendo-a buscar novas possibilidades e maneiras. O brinquedo e as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da linguagem, porque a criança amplia o conjunto de novas palavras ao manipular diferentes objetos e vivenciar diferentes situações. Com a brincadeira, a linguagem verbal flui e aumentam o conhecimento de novas palavras, novos significados. Com isso, a criança se integra, faz experiências, descobre a natureza e por intervenção do adulto aumenta os conceitos assimilados (SUZANA e col., 2012).

O efeito da atividade lúdica dos jogos e brincadeiras é indireto, estimulando os mecanismos fundamentais à aprendizagem de modo geral, incluindo os conteúdos. A atividade lúdica possibilita o desenvolvimento intelectual e afetivo por meio da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos. Por meio do jogo o aluno aprende informações sobre a vida intelectual social e afetiva. Uma aula que o lúdico esteja inserido não é fundamentalmente a que o jogo esteja associado ao conteúdo,

entretanto ela deve conter elementos do brincar presentes, influenciando a forma de ensinar do docente, a escolha dos conteúdos e no papel do aluno (FORTUNA, 2000).

Por todos os motivos apresentados nos parágrafos anteriores, os jogos e as brincadeiras são excelentes recursos didáticos propiciadores do desenvolvimento integral da criança. O jogo é, pois, um “quebra-cabeça”, porém uma atividade real para o indivíduo que brinca (FRIEDMANN, 1996). A criança ao brincar não está somente brincando, pois existe uma ação verdadeira, conseqüentemente o jogo é observado como meio de desenvolvimento e socialização. Assim sendo, ao se identificar com a brincadeira abarcando o jogo, a criança não compreende ou tem consciência do seu verdadeiro significado (SUZANA e col., 2012).

Os educadores devem utilizar o lúdico para interagir com as crianças, aproveitando da imaginação que elas possuem, para acabar com as aulas monótonas, nas quais o conteúdo é quase sempre trabalhado da mesma forma, para fazer com que o processo de ensino e aprendizagem seja entusiasmante para a criança, da mesma forma que ela busca satisfazer seus prazeres (SCHWARTZ, 2004).

Segundo Fortuna (2000), embora possua uma ampla literatura que afirma a importância dos jogos e as brincadeiras como excelentes recursos didáticos, muitos educadores procuram sua identidade na oposição entre brincar e estudar. Se for realizada uma busca bem detalhada sobre práticas pedagógicas hegemônicas na atualidade, constataremos a inexistência completa de brinquedos e situações específicas para o brincar na escola, salvo alguns momentos específicos como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo”. O brincar na maioria das escolas está associado ao recreio e, em alguns casos, está ligado à hora da merenda, que, mesmo não sendo uma atividade essencialmente lúdica, apresenta-se como um momento prazeroso diferenciando-se das tarefas exclusivamente escolares, sendo que o brincar “mantido sob controle” não impede que as outras tarefas escolares executem suas funções.

Se a escola se apresenta como um dos principais meios pelo qual a criança aprende, de maneira geral, quando estamos falando sobre brincadeiras e jogos o elemento essencial parece ser a convivência em sociedade. A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos com seus pares, através da cultura, levando-a ao desenvolvimento de sentimentos, habilidades, pensamentos. De maneira semelhante acontece com os jogos: ao adquirir a apreensão sobre um determinado jogo, desenvolve-se o respeito mútuo, aprende estratégias para resolver situações problema, enfrentamento desafios num contexto de regras e objetivos (MACEDO, 2007). A criança, ao brincar, reproduz situações vividas no ambiente em que ela está inserida, pois se diverte, desenvolve novas habilidades, internaliza normas e mostra sentimentos. É

através das brincadeiras que a criança explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana (SUZANA e col., 2012). A cultura lúdica, mais especificamente, é um conjunto de procedimentos que possibilita tornar o jogo possível. O jogo é uma questão de interpretação e a cultura lúdica oferece informações para tal interpretação (BROUGÈRE, 1998).

A cultura lúdica se diversifica, pois depende de fatores como a cultura que ela está inserida, o meio social e até o sexo que, embora tenha elementos em comum, difere entre cultura lúdica masculina e feminina (BROUGÈRE, 1998). Desse modo, jogo e cultura estão profundamente relacionados, no sentido de que o jogo produz uma cultura própria para que ele possa existir, sendo essa cultura rica, complexa e diversificada. Esse jogo é produto das várias interações sociais - é preciso existir significados socialmente construídos para possibilitar uma atividade em uma cultura como jogo (BROUGÈRE, 1998).

Segundo Suzana e col (2012), a análise do jogo se dá pela imagem que a criança possui no seu cotidiano, e essa imagem possui formas variadas em diferentes períodos históricos em relação ao contexto social em que está inserida. O lugar que a criança ocupa em um determinado contexto social distinto, a educação que ela está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com pessoas do seu mundo: tudo isto possibilita compreender melhor o cotidiano infantil - é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar (FRIENDMANN, 1996).

Com isso, a relação entre o jogo e a criança em seu contexto social constitui-se nos aspectos que são indicados por valores hierárquicos, no qual são construídos a partir das imagens culturais pertencente a cada período histórico e que cada época demonstra uma hierarquia de valores. Assim, torna-se essencial resgatar os aspectos lúdicos dos jogos tradicionais infantis. É a partir dos jogos que as crianças transmitem e fornecem informações que são fornecidas por meio de palavras, sons e através do próprio corpo ou com o espaço que estão inseridas. Assim, o jogo contribui na estimulação do desenvolvimento integral da criança (SUZANA e col., 2012).

No que se refere às relações que existem entre o jogo, a criança e a educação, o jogo mostra uma grande importância para a educação e o desenvolvimento infantil. Esses jogos podem ser classificados como tradicionais, de caráter livre, sendo apontado pela oralidade infantil. Na contra partida, temos o jogo educativo, que faz a introdução de conteúdos através do lúdico, quer dizer, possui ou apresenta uma ação lúdica (SUZANA e col., 2012) e, comumente, envolve a intervenção e orientação de um educador.

Segundo Friedmann (citado por SUZANA e col., 2012), a criança se desenvolve culturalmente por meio dos jogos tradicionais, demonstra-se com novas possibilidades de desenvolvimento e habilidades motoras, como: correr, pular, saltar; o cognitivo implica na percepção, memória, atenção, raciocínio, fazendo a criança se desenvolver mentalmente e evoluindo na aprendizagem, em razão do jogo ajudar a criança a se controlar e demonstrar suas emoções, deixando-as garantidas e confiantes na participação do mesmo, já que se torna capaz de aceitar resultados de ganho ou perda no jogo.

O jogo tradicional infantil é uma categoria de jogo livre e despretenso, a partir do qual a criança brinca pelo prazer. Por fazer parte das categorias de experiências transmitidas espontaneamente a partir de motivações internas da criança, tem finalidade em si mesmo e completa a dinâmica da vida social, possibilitando alterações e criações de novos jogos (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Suzana e col. (2012), o jogo tradicional, por estar inserido na parte das brincadeiras lúdicas, deve ser apreciado, pois a partir dele são transmitidos ensinamentos e valores, em consequência de fazer parte da história do adulto que vem sendo vinculado nas novas gerações. Já para Friendmann (1996), o jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamento. Sua importância é valiosíssima e constitui para cada geração, grupo ou indivíduo parte essencial da sua história de vida.

No que se refere ao cenário tecnológico, dar-se prioridade ao videogame, carros com controle remoto e computador (brinquedos eletrônicos), dado que esses objetos integram as novas tecnologias do brincar da criança, o computador já está inserido nas novas tecnologias educacionais, sendo utilizado na aprendizagem infantil como recurso didático metodológico. Os brinquedos eletrônicos predominam na nova geração e estão inseridos numa nova cultura, chamando a atenção das crianças que são o novo público alvo, independente do poder sócio-econômico, por consequência da mídia que atua na divulgação destes atrativos eletrônicos (SUZANA e col., 2012).

De maneira ampla, concordamos com Schwartz (2004) ao propor o brincar como um meio para resgatar a humanidade, uma forma de entrar em contato com a sensibilidade. O jogo é chave para a circulação entre o simbólico, o real e o imaginário e o lúdico é fundamental para uma educação transformadora.

4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Segundo Silva e Col. (2015) a história de cada criança em sua infância mostra as marcas, as ideias, as políticas públicas que cada sociedade produz no sentido de “cuidar” e “educar” de suas crianças. Dentre essas marcas, uma das mais recorrentes em discursos contemporâneos associados à educação é que a formação de docentes deve buscar, primeiramente, tentar olhar as crianças “com olhos de crianças” e fazer o “exercício de ser criança”, porém, sem “infantilizar-se”, entendendo a forma como elas constroem história e cultura no cotidiano e, posteriormente, a sociedade.

O senso comum estabelece como princípio educativo uma compreensão básica paradoxal sobre o brincar, de um lado, que seja possível a criança aprender “pedagogicamente” diversas coisas brincando e, por outro lado, o brincar é semelhante ao não fazer nada e significa perda de tempo ou algo utilizado somente para preencher o tempo ocioso (RODRIGUES, 2015, p.103).

Conforme Rodrigues (2015), uma das principais limitações de uma pedagogia respeitosa da essência do brincar durante a infância está associada à comum visão do brincar apenas como um elemento de distração e entretenimento para a ausência de ocupação. Por isso, acaba-se incluindo o brincar na rotina das crianças no sentido de ocupar o cotidiano com atividades que não possuem sentido algum para uma possível formação cultural. Essa relação inclusive pode ser feita sobre a área da educação física de maneira mais geral:

Atualmente a educação física é vista como um dos pilares essenciais da formação do homem como um todo e, de acordo com o artigo 26, parágrafo 3º da LDB 9394/96, deve estar presente em toda a escolaridade fundamental. Todavia, nem todas as instituições educacionais reconhecem a sua importância. Diante desse quadro, a prática da Educação Física acaba muitas vezes colocada em segundo plano, sendo considerada apenas como um momento em que os alunos “jogam bola”, não se reconhecendo o verdadeiro valor que existe em relação ao mesmo (SEVERINO; PORROZZI, 2010, p.56).

A educação física escolar é um componente pertencente à escola que tem por finalidade incluir e integrar o aluno no universo da cultura corporal de movimento (BETTI, citado por MENSCH; SCHWENGBER, 2009). É direito da criança ser estimulada em seu desenvolvimento integral, visto que a educação física nas séries iniciais tem um papel essencial no que se refere ao desenvolvimento da criança (MENSCH; SCHWENGBER, 2009).

A educação física, como componente curricular da educação básica, deve assumir a função de incorporar e incluir o aluno na cultura corporal de movimento, gerando o cidadão que vai produzi-la e transformá-la para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física (BETTI; ZULIANI, citado por QUADROS; STEFANELLO; SAWITZKI, 2014).

O educador físico que usa o “brincar” como componente curricular através das aulas de educação física vivencia os limites em se quebrar a concepção existente entre o brincar e o aprender, especialmente, a existência da discriminação do brincar como algo relacionado a “não aprender fazer nada” (RODRIGUES, 2015). No entanto, o campo de conhecimento e intervenção da educação física, apesar dos avanços, ainda vem sendo criticado em termos de suas colaborações para a formação cultural da criança e dos meios como as práticas corporais podem se organizar na educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA e col., 2015).

Segundo Rodrigues (2015), a concepção dominante de vários outros professores das disciplinas curriculares nomeava a “Educação Física” como atividade sem contexto nenhum para a formação do aluno. Segundo eles, a aprendizagem no brincar seria mais sério e completamente diferente do brincar com o corpo, sendo apenas válido brincar aprendendo matemática, português, entre outras disciplinas que estejam ligadas ao mundo do trabalho.

Durante o tempo em que as crianças brincam na aula, elas buscam o destaque. Esse é um ponto importante para entender o significado que as crianças atribuem às brincadeiras e o porquê de algumas vezes as regras do jogo serem modificadas (FREITAS; STIGGER, 2015).

Ser alvo das atenções e a protagonista da brincadeira: aquela que pega, aquela que imita, aquela que demonstra, ou ainda, aquela que ajuda o professor, eram funções e posições disputadas nas aulas pelas crianças. Desta forma, a lógica do jogo geralmente era alterada para que as crianças estivessem em evidência (FREITAS; STIGGER, 2015, p.79).

De acordo com Freitas e Stigger (2015) é preciso que a brincadeira apresente algum desafio, para fazer sentido, caso contrário parece não ter nenhuma “graça”. Entretanto, quando a brincadeira é de difícil execução, quase não sendo possível realizá-la, as crianças perdem logo o interesse. Para iniciar um jogo de maneira atrativa, é preciso que o jogador sinta-se desafiado e para que ele permaneça é preciso que ele obtenha sucesso durante a realização. Segundo Palma, citado por Freitas e Stigger (2015, p.80), as crianças “ao sentirem-se confiantes, porque vivenciaram as situações com competência, regressarão às aulas seguintes ainda mais motivadas para engajar-se nas atividades e superar os desafios”.

‘Saber fazer’ tem a mesma importância que o desafio lançado. As crianças, quando percebem que não conseguem executar algum tipo de jogo ou realizam algum gesto, acabam abandonando a brincadeira ou criam outras formas de jogar que conceda o sucesso (FREITAS; STIGGER, 2015).

Na relação mais comum de aprendizagem que existe no brincar, o aluno participa passivamente enquanto o professor orienta o brincar, sendo aquele que sabe o conteúdo, não permitindo desvios, como brincadeira fora de hora, falta de disciplina, conversas paralelas. Nessa relação, o centro do processo educativo é a brincadeira séria em que o professor usa a palavra na inscrição da verdade (RODRIGUES, 2015).

De acordo com Freitas e Stigger (2015), quando o professor está presente durante a realização de uma brincadeira, as crianças se sentem seguras, no sentido de cuidar para que as atividades aconteçam de maneira justa. São diversos os conflitos entre as crianças, desde a disputa por materiais, como também quem fica sentado mais próximo do professor em um círculo, entre outros. Toda criança procura seu espaço, tanto nas brincadeiras como nas aulas, e o professor diante dos conflitos é o que possui autoridade (FREITAS; STIGGER, 2015). A questão é que essa autoridade novamente pode ser exercida em uma relação como a descrita no parágrafo anterior.

Conforme Freitas e Stigger (2015), além de realizar a justiça durante as brincadeiras, o professor representa o estimulador de jogos e animador das atividades, o profissional de educação física representa um adulto que brinca. Nessa perspectiva, a relação entre o brincar e o pensar são componentes que muitas vezes passam despercebidos, pois poucos estão alerta aos cuidados educacionais que se deve ter no desenvolvimento do pensamento da criança e na sua adição no campo da cultura (RODRIGUES, 2015). Desse modo, o que se pode perceber, na educação infantil é algo comum na unidade escolar: o fato de não saber lidar muito bem com o brincar, porque os componentes da relação entre o brincar e o educar não se encontram compreendidos e apresentam-se fora do ambiente dos conteúdos escolares (RODRIGUES, 2015).

Com relação aos problemas da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, cabe ressaltar que não basta executar concepções mais críticas e criativas em relação ao corpo em movimento (lúdico, tempo e espaço) e aos conteúdos/linguagem, refere-se ao pensar o processo ensino-aprendizagem, no âmbito da cultura corporal, como processo de produção cultural e aprendizagem social (SILVA E COL; 2015).

Conforme Rodrigues (2015), no ensino fundamental e médio o brincar é completamente deixado de lado, ficando excluído completamente do processo de ensino e

aprendizagem. O “recreio” e o professor de educação física é que podem adotar o papel de resgatar o brincar e o aprender no campo da cultura esportiva. No entanto, para o educador físico muitas vezes só é válido o brincar que prepara para a construção de um talento esportivo.

Na educação emancipatória, o “recreio” poderia ser compreendido como um ambiente para recriar atividades e as aulas de educação física, uma vez que o brincar usaria o corpo como oportunidade de desenvolver cultura corporal. Desse modo, o brincar pode assumir um papel essencial no processo de educar. Porém, em grande parte das unidades escolares, o intervalo (recreio) é ocupado para repetir sempre a mesma coisa, crianças e os jovens fazem desse ambiente uma rotina, que muitas vezes os impede de se formarem sujeitos reflexivos (RODRIGUES, 2015).

De acordo com Rodrigues (2015), outra questão central que se coloca como problema histórico da área da educação física é a dificuldade de resistir à sociedade de mercado marcada pela esportivização, que neutraliza as possíveis relações entre o brincar e o educar, pois tudo se refere a aprender a técnica do gesto esportivo, rendimento, eficácia e eficiência. Com relação à educação do corpo, o rendimento esportivo, na busca da eficácia e eficiência, acaba dominando o foco do conteúdo a ser passado, fazendo da técnica do corpo um componente a ser integrado no sujeito para adentrar a sociedade de consumo do “esporte espetáculo”.

Não é difícil de enxergar as semelhanças entre o brincar na escola e o treinamento fabril. Esse brincar não possibilita que a criança elabore o seu próprio imaginário. Desse modo, há uma tendência nos discursos contemporâneos da área sobre a necessidade de rompimento com essa associação histórica, porque, na maioria dos casos, a criança não brinca, mas se depara na posição de anexo ao brinquedo, adotando uma condição passiva de “ser brincado” (RODRIGUES, 2015).

Por outro lado, entender as motivações, as maneiras de apropriações e os significados que as crianças dão às brincadeiras propostas contribui para diminuição das distâncias simbólicas que existem na relação professor/aluno (adulto/criança) (FREITAS; STIGGER, 2015). Essa ideia vai ao encontro da linha que defendem Severino e Porrozzi (2010): a prática da educação física nas escolas tem uma abrangência maior do que a relação entre o ensino e a aprendizagem de modalidades esportivas. Tal processo precisará de ações em que a criança ou o adolescente, ao experimentá-lo, possa identificar o objetivo do que está sendo realizado. Durante as aulas, a atividade lúdica proporciona à criança oportunidades para criar e representar a realidade e as vivências por ela experimentadas no seu cotidiano.

De acordo com Iara, Rodrigues e Junior (2010), durante as aulas de educação física as experiências de cada aluno devem ser aproveitadas para proporcionarem novas situações, que, sendo únicas e com significado, possibilitam a construção do conhecimento, que deve resultar na aprendizagem. “Só aprendemos o que nos interessa” (CARMO; GONÇALVES JUNIOR, citado por IARA; RODRIGUES; JUNIOR, 2010, p.4). O diálogo possibilita a aproximação do grupo e a introdução de interesses individuais e coletivos, que, às vezes, podem ser conflitantes. (IARA; RODRIGUES; JUNIOR, 2010).

Segundo Pinto (citado por IARA; RODRIGUES; JUNIOR, 2010), o lúdico não é determinado involuntariamente, aparece da curiosidade, do interesse e da motivação na brincadeira, restabelecendo o que os brincantes experimentam. A criança quando adentra na escola já possui uma grande quantidade de conhecimentos e aprendizagem, adquiridos de seu convívio social. Porém, é por meio de sua vida escolar que a criança vai aprender através das brincadeiras lúdicas, a construir e obter conhecimentos novos sobre o mundo em que ela está inserida (ANJOS, 2003).

Contudo Piaget (citado por ANJOS, 2003), afirma que através do lúdico a criança constrói e obtém conhecimento sobre o mundo físico e social, desde o estágio sensório-motor até o estágio operatório formal. Já segundo Mourão (s. d.), um dos meios prováveis de possibilitar desafio e surpresa e, ao mesmo tempo, proporcionar a aprendizagem é oferecer às crianças situação problema através dos jogos. Uma situação-problema quer dizer introduzir um obstáculo ou encarar um obstáculo, cuja superação exige do indivíduo alguma aprendizagem ou empenho. Nesse sentido o lúdico é desafiador, nos pega de surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto. Surpreendente significa que não se pode controlar todos os resultados. Surpreendente pois tem sentido de indagação, de curiosidade. De possibilitar que a criança, no caso da educação física, execute suas ações, suas hipóteses no jogo.

Ainda de acordo com Mourão (s.d.), as experiências lúdicas oferecidas às crianças devem possibilitar prazer funcional, serem prazerosas em si mesmas, visto que ninguém deve ser forçado a executar algo que não esteja afim. Com relação à educação física, este indicador se mostra presente quando perguntamos às crianças: “vamos jogar?”.

Segundo Pinto e Marcellino (citado por IARA; RODRIGUES; JUNIOR, 2010), o lúdico é coroado pelo prazer de quem joga, fundamentado no exercício da liberdade, ocasionado pelos seus desejos, conduzido pela vivência sociocultural: “a conquista de quem pode sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, esforçando por superar os desafios da brincadeira” (PINTO; MARCELLINO, citado por IARA; RODRIGUES; JUNIOR, 2010, p.5).

O prazer com que as crianças executam as atividades, o quanto são instigadas e surpreendidas nas suas conquistas motoras, o respeito ao espaço para a fantasia e o jogo simbólico, fazem com que a educação física se torne um momento intensamente esperado. Entretanto, a habilidade de interagir ludicamente, inserindo componentes novos e variados nas atividades corporais, necessita de um conhecimento específico da área, por isso é importante a presença de um especialista desde a educação infantil (MOURÃO, s.d.).

Aplicar as atividades lúdicas nas aulas de educação física será resgatar as várias oportunidades trazidas ao se fazer representar, por meio da linguagem corporal, experiências e representações que apoiarão para a socialização da criança (SEVERINO; PORROZZI, 2010). De início, qualquer atividade pode ser interessante, vai depender da forma como ela é sugerida; depende da situação, dos indivíduos, do seu significado para nós. É de grande importância a qualidade dos procedimentos e dos dispositivos postos em prática na educação física, a fim de simplificar e enriquecer a vivência lúdica de cada criança (MOURÃO, s.d.).

Santos (citado por SEVERINO; PORROZZI, 2010) discute que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, dado que o seu desenvolvimento simplifica a aprendizagem, o desenvolvimento sociocultural, contribui para uma boa saúde mental, simplifica os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. As atividades lúdicas são de grande importância, portanto, um campo obrigatório para o desenvolvimento do ser humano (SEVERINO; PORROZZI, 2010).

Nesse sentido, a educação física com atividades lúdicas tem um papel de grande importância, principalmente na educação infantil, em razão das crianças passarem uma parte do seu dia nas escolas, tendo esse lugar como segunda casa. Brincadeiras que envolvam a ludicidade farão com que as crianças gostem e se interessem mais pela escola, gerando a integração com os outros alunos e também com o meio em que vivem. Um trabalho lúdico, não deixa de lado a seriedade do aprendizado, mas desenvolve um modo de aprender mais prazeroso e satisfatório, tornando a aprendizagem mais fácil. (ORÍCIO; TRIGO, 2012).

Conforme Aguiar (citado por ANJOS, 2003), a atividade lúdica é reconhecida como modo de oferecer à criança um local agradável, motivador, programado e enriquecido, que proporciona a aprendizagem de diversas habilidades, além do mais, trabalhar essas habilidades na criança contribuirá no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal-linguística, coordenação motora, entre outros fatores essenciais para seu desenvolvimento integral. Inclusive, partindo da importância de que as atividades lúdicas podem ajudar no desenvolvimento Intelectual da criança, Platão já ensinava matemática às crianças por meio

do jogo e recomendava que os anos iniciais das crianças deveriam ser ocupados por jogos educativos.

O brincar nas aulas de educação física, além de proporcionarem a vivência motora nas crianças, também a incentiva a resgatar sua identidade de criança, experimentando as suas imaginações e fantasias, contribuindo para um desenvolvimento saudável, integral que ajuda a suprirem a insuficiência muitas vezes vinda do meio familiar, proporcionando a construção de sua identidade, ideais e valores (ORÍCIO; TRIGO, 2012). Segundo Severino e Porrozzi (2010) o professor de educação física, por meio de suas práticas pedagógicas, deve possibilitar aos seus alunos diversas situações para que possam experimentar a ludicidade como prática de ensino, seguindo do pressuposto de que ela é um importante instrumento para o desenvolvimento da criança como um ser plural e capaz para o exercício da cidadania.

Nas séries iniciais do ensino fundamental menor, com certa frequência, nos deparamos com algumas crianças que em determinados momentos de jogos em equipes não se sentem à vontade para jogar. Independente da particularidade de cada situação podemos verificar que ainda é muito comum encontrarmos crianças de primeiro ano num estágio egocêntrico, no qual o companheiro nos jogos coletivos ainda não possui importância, ou seja, para essas crianças ainda não existe sentido em compartilhar suas ações com os outros. (MOURÃO, s.d.).

Admitindo que a educação física é uma prática pedagógica, ela adquire o papel de buscar os valores que possam beneficiar o coletivo sobre o individual, assegurar a solidariedade e o respeito humano induzindo ao entendimento de que a brincadeira se faz com o outro e não contra o outro, mesmo em situações de competição (ASSIS, citado por SEVERINO; PORROZZI, 2010). Nesse caso, nota-se que a atividade lúdica se transforma em uma oportunidade a mais, em benefício do desenvolvimento global da criança e do adolescente (SEVERINO; PORROZZI, 2010).

Romera (citado por IARA; RODRIGUES; JUNIOR, 2010) acredita que as experiências lúdicas proporcionam ambientes de socialização e espontaneidade nas relações, na cooperação e no autoconhecimento, levando a criatividade para o cotidiano da escola, tornando capaz de resgatar algo que pode ter sido excluído da cultura infantil ao se entrar na escola. De acordo com Orício e Trigo (2012), o lúdico introduzido nas aulas de educação física é muito importante na formação das crianças, proporciona companheirismo, autoconfiança, faz com que elas sejam capazes de escolher suas próprias decisões, encontrar seu equilíbrio emocional, resolver problemas adversos e mostra seus pensamentos. De

maneira geral, o que todos esses discursos parecem concordar é que o lúdico é um estímulo fundamental no desenvolvimento da criança.

No entanto, a realidade educacional revela que mesmo com muita teoria, debate, seminários e cursos sobre ludicidade, na realidade na educação infantil as atividades lúdicas são pouco realizadas e, quando são utilizadas como parte do Projeto Pedagógico, não é dado o valor que elas merecem. Por exemplo, na formação dos educadores raramente há disciplinas específicas para o desenvolvimento de questões associadas à ludicidade, tornando complicado para os professores desenvolverem esse tipo de atividade pedagógica em suas próprias práticas (KADEN, citado por ANJOS, 2003).

Cabe à família e à escola estimularem nas crianças brincadeiras adequadas e significativas nas quais a ludicidade e a educação física devem estar interligadas, contribuindo para o desenvolvimento dos movimentos corporais (ORÍCIO; TRIGO, 2012). A educação física fundamentada no lúdico pode se apresentar como um importante caminho para atingir objetivos de desenvolvimento do esquema corporal do aluno, junto com uma educação de qualidade que pode ser alcançada por meio do que a criança tem de melhor, isto é, o talento para brincar (SEVERINO; PORROZZI, 2010).

5 ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* da pesquisa foi composto por dados coletados a partir de intervenções nas escolas selecionadas para esse estudo. Os dados foram coletados a partir de (a) observações em diários de campo de duas intervenções com brincadeiras realizadas nas escolas pelo pesquisador e (b) entrevistas com as professoras de ambas as escolas. Por meio da leitura desse *corpus* foi iniciado o processo de unitarização, no qual foram selecionados fragmentos desses textos que pudessem responder o problema central da nossa pesquisa: “De quais maneiras o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ensino infantil?”.

Cada fragmento retirado se transformou em uma unidade e cada unidade recebeu um código. Por exemplo, cada unidade do diário de campo da intervenção da escola A recebeu o Código D1 – o D associado com a palavra diário e o número 1 por se tratar da escola A. Feita a caracterização do elemento específico do *corpus* analisado, o código ainda possui um outro número referente à unidades específica de acordo com a ordem em que aparece no texto. Por exemplo, a unidade D1.4 seria a quarta unidade encontrada no diário de campo da escola A. Seguindo essa mesma lógica, o diário de campo da intervenção da escola B recebeu o código D2 e as entrevistas com a professora da escola A e com a professora da escola B receberam o código E1 e E2, respectivamente.

Através da análise das unidades de significado foram emergindo categorias que enquadrassem um conjunto de unidades, cada uma dessas categorias carregando uma ideia central. Com isso as unidades que compartilham de uma mesma ideia ficam encaixadas na mesma categoria; no caso de unidades que se encaixam na ideia central de uma categoria, mas que manifestem uma posição contrária ao conjunto maior de unidades dessa categoria, essas unidades são compreendidas como “idiossincrasias” da categoria. Por exemplo, se temos uma categoria que reúne unidades que colocam em evidência a participação de alunos na aula, uma idiossincrasia seria uma unidade que evidencia a falta de participação de alunos na aula.

No processo de categorização surgiram as seguintes categorias: **Abertura ao diálogo; Imaginação e criatividade; Resolução de problemas; Disposição para a brincadeira; Ludicidade; Limitações para a aula de educação física.** A disposição das unidades de significado em cada categoria é apresentada a seguir na matriz nomotética (todas as unidades de significado destacadas no processo de unitarização do *corpus* são apresentadas no final do trabalho como Apêndice 6).

Categorias	Unidades	Idiossincrasias
Abertura ao diálogo	D1.1; D1.4; D2.7	
Imaginação e criatividade	D1.2; D1.3; D1.9; D2.6; D2.11	D2.2; D2.4
Resolução de problemas	D1.7; D2.8	
Disposição para a brincadeira	D1.5; D1.8; D1.10; D2.9; D2.10; D2.12	D2.3
Ludicidade	D1.6 D2.5	
Limitações para a aula de educação física	D2.1; E1.2; E1.3; E2.1; E2.2	E1.1; E1.4

Nos próximos parágrafos faremos a descrição de cada uma das categorias.

Abertura ao diálogo

Essa categoria coloca em evidência a comunicação dos alunos entre si para o desenvolver das atividades, assim como a comunicação entre os alunos e o professor durante as atividades. Um dos pontos evidenciados foi a necessidade de diálogos entre os alunos para resolver questões relativas às atividades, sendo que, pelo diálogo, os alunos chegaram a um resultado satisfatório para o grupo, como podemos ver através da unidade D1.1:

Levou em torno de 3 minutos para os grupos escolherem, porque os alunos do mesmo grupo queriam escolher animais diferentes (unidade D1.1).

Durante o decorrer da atividade na qual o grupo teria que escolher apenas um animal, houve muita conversa entre o grupo, pois os animais que cada aluno queria escolher deferia dos demais. Apenas depois de um certo tempo dialogando eles entraram em um consenso.

O mesmo processo pode ser evidenciado durante a realização da atividade, na qual os alunos deveriam decidir sobre como representar a forma do animal escolhido, como vemos a seguir:

No grupo do sapo os alunos demoraram um tempo a mais para formar o sapo, pois todos davam ideias diferentes e em nenhuma delas os outros concordavam em fazê-la, até que um ficou na posição de sapo e disse: “temos que fazer uma pirâmide, porque o sapo é mais largo em baixo” (unidade D1.4).

Depois de definido o animal, o diálogo foi muito importante também para a decisão de como formar o animal escolhido. Várias ideias foram sugeridas, até que ficaram de acordo com uma das ideias.

Houve momentos de diálogo também entre os alunos com o professor, como podemos notar por meio da unidade D2.7:

Depois que eu revelei o segredo da brincadeira, que cada grupo teria que executar as próprias atividades escolhidas, alguns reclamaram, uma grande parte queria mudar, mas logo aceitaram a ideia (unidade D2.7).

O momento citado na unidade D2.7 é referente a uma atividade na qual os alunos deveriam escolher um “feitiço” (uma prenda) para outro grupo executar. No entanto, ao descobrir que o “feitiço” virara contra o “feiticeiro” e que teriam que eles mesmos realizar a prenda escolhida, alguns resistiram. Como os alunos não concordaram muito com a ideia em um primeiro momento, eles tentaram de várias formas convencer o professor a mudar a lógica da atividade ou a forma que eles realizariam a atividade. Esse momento abriu a oportunidade para uma conversa sobre as relações entre as pessoas e como podemos talvez compreender melhor o outro quando nos colocamos no lugar dele. Após esse diálogo os alunos acabaram se convencendo a realizar as atividades propostas.

Imaginação e criatividade

Nessa categoria discutimos a criatividade que os alunos demonstraram no decorrer das atividades propostas pelo professor, assim como a imaginação que também esteve presente durante as atividades e nos momentos de diálogo, como podemos ver na unidade D1.2:

Quando eu disse que eles precisariam formar o animal um aluno falou para outro do grupo: “tá vendo, se nos tivéssemos escolhido a águia, como a gente ia voar?” (unidade D1.2).

Depois que a lógica da brincadeira foi apresentada, sendo que os grupos deveriam representar os animais que escolheram com seus próprios corpos, os grupos ficaram dialogando sobre os possíveis animais que sugeriram antes de finalmente escolher um para a atividade, imaginando como fariam caso tivessem escolhido outro animal. O curioso foram alguns questionamentos como o apresentado na unidade D1.2, como se realmente precisassem voar caso tivessem escolhido uma ave, mostrando como a imaginação lúdica está presente em crianças dessa idade.

No momento dos alunos tentarem formar o animal escolhido foi perceptível a presença da criatividade, como evidenciado na unidade D1.3:

No grupo que escolheu a cobra, logo um deu a ideia de ficarem na posição de quatro pés no chão um atrás do outro; outro aluno disse: “mas a cobra não se arrasta em linha reta, temos que fazer uma curva como se fosse um ‘S’”. (unidade D1.3).

Antes de decidirem a posição final que mais se aproximaria da representação do animal, houve muitas sugestões criativas e inteligentes, como a evidenciada na unidade D1.3, na qual um aluno mostrou estar atento de que a forma que a cobra se movimenta não é em linha reta. Na unidade D1.9 nota-se também a imaginação e criatividade expressa pelos alunos:

O grupo que tinha que representar a girafa logo percebeu que, como na atividade anterior, também teriam que fazer uma pirâmide; logo gritaram por a professora para ajudá-los novamente, além do pescoço grande que todos destacaram, sendo que teria que subir um em cima do outro uma menina sugeriu que ficassem quatro abaixados para simularem as patas e dois fazendo o pescoço; como o grupo apenas possuía 5 componentes foi necessário que alunos do outro grupo ajudassem e, assim, conseguiram com quatro alunos abaixados de 4 pés, uma menina em cima dos alunos que estavam abaixados na frente simulando o pescoço, e outra em cima formando a cabeça (unidade D1.9).

Durante a formação da girafa o grupo agiu muito rápido, de imediato já sabiam a forma como iriam representar a girafa e o papel que cada um desempenharia, como se todos tivessem imaginado a mesma formação. Na unidade D2.11, vemos outro grupo que não apresentou nenhuma dificuldade para formar o animal escolhido:

Por fim, o grupo de 5 alunos, que tinha escolhido imitar um urubu, se posicionaram de forma bem rápida, um no meio agachado, um atrás na posição de quatro apoios, outro na frente também agachado com os braços estendidos para a frente e um de cada lado agachado com os braços apontando para as laterais (unidade D2.11).

Como esse grupo foi o último a formar o animal, provavelmente eles estavam discutindo suas ideias durante a apresentação dos outros grupos, pois quando foram apresentar para a turma, o grupo já se direcionou cada um na sua função específica sem necessidade de intervenção alguma do pesquisador ou da professora.

Ao contrário dos grupos da girafa e do urubu, alguns grupos tiveram maior dificuldade em imaginar a representação do animal. Em um dos grupos que tiveram mais dificuldade, um aluno de outro grupo liderou a formação do animal, como podemos ver na unidade D2.6:

A equipe da águia foi a que demorou um pouco mais para formar a posição final, mas, com dicas do menino que liderava o grupo que fez o cachorro, eles fizeram uma representação bem interessante: duas meninas de cócoras de frente para a turma, um menino no meio delas agachado um pouco mais na frente, com as mãos no próprio rosto, simulando um bico, e uma menina deitada de lado em cima das meninas que estavam na base fazendo a asa; essa menina demorou um tempo para criar coragem e deitar em cima e a professora ajudou ela a se estabilizar na posição (unidade D2.6).

Essa dificuldade encontrada pelo grupo destacado na unidade D2.6 pode ser considerada como uma idiossincrasia à presente categoria, uma vez que coloca em evidência certa falta de imaginação e criatividade, o que também pode ser observado na unidade D2.2, referente aos momentos iniciais da atividade:

Quando eu expliquei que cada grupo teria que formar o animal escolhido com os integrantes da equipe, alguns ficaram com cara de surpresos e outros com cara de dúvida (unidade D2.2).

Mesmo tendo todo um cuidado para explicar minuciosamente como a atividade se desenvolveria, alguns alunos não conseguiram compreender, sendo necessário explicar novamente e exemplificar a atividade com um exemplo.

Outro momento chamou atenção, descrito na unidade D2.4:

O segundo grupo, que escolheu o cachorro, tinha um menino bem esperto que ficava comandando a formação do cachorro; demorou cerca de três minutos para definirem a posição final e, quando se formou, o resultado foi bem estranho: tinha dois meninos na posição de 4 apoios um de costas para o outro, um outro deitado em cima desse dois e outro aluno também na posição de quatro apoios encostado com a cabeça na cabeça de um dos alunos que estava servindo de base (unidade D2.4).

Além de demorar um tempo a mais em relação aos outros grupos para chegar em um consenso para a definição da representação do animal escolhido, a formação final ficou bastante “estranha”, não demonstrando semelhança com a figura de um cachorro. Difícil caracterizar isso como falta de imaginação, pois não é possível saber o que os alunos estavam imaginando ao elaborar essa formação. Mas podemos afirmar que o ocorrido demonstra uma falta de criatividade para cumprir a atividade proposta, que era representar o animal da maneira mais semelhante possível.

Embora em determinados momentos alguns alunos não conseguirem entender a lógica da atividade e em outros momentos demonstrarem certa falta de criatividade, a maior parte dos grupos demonstraram muita imaginação durante o desenrolar das atividades.

Resolução de problemas

Nessa categoria debatemos sobre a capacidade dos alunos em resolver conflitos vindos das atividades, como podemos ver na unidade D1.7:

Quando eu revelei a verdadeira dinâmica da brincadeira, a reação deles de espanto foi surpreendente, a cara que eles fizeram me chamou muito a atenção; um aluno até indagou: “e agora como vamos fazer uma girafa?” (unidade D1.7).

Isso aconteceu na atividade do “Feitiço-Feiticeiro”, sendo que o grupo imaginou que o outro grupo teria que formar a girafa, tendo sido essa a prenda escolhida por eles. No momento em que souberam que eles próprios teriam que realizar a tarefa, se colocaram na frente de um problema difícil, até por isso teriam imaginado essa tarefa para outro grupo realizar. Ao saber que eles que teriam que executar, além da surpresa que tiveram, foi necessário que o grupo entrasse em diálogo para encontrar uma solução para o problema que eles mesmos criaram.

Na unidade D2.8 temos outra situação em que os alunos evidentemente se depararam com um problema:

Na formação da pirâmide, o grupo ficava falando que só haviam escolhido aquilo porque era difícil para os outros grupos fazerem; como o grupo tinha apenas quatro integrantes, dois ficaram embaixo na posição de quatro apoios e os dois mais leves ficaram por cima, também na posição de quatro apoios (unidade D2.8).

Essa foi outra situação em que os alunos escolheram determinada atividade para outro grupo realizar por achar que seria de difícil execução, mas depois eles que tiveram que se reunir e encontrar uma solução para resolver o problema.

Durante as atividades os alunos se mostraram muito atentos e espertos para solucionar os problemas vindos das brincadeiras, principalmente aos que eles próprios elaboraram para as outras equipes realizarem, que no pensamento deles era algo difícil para as outras equipes fazerem.

Disposição para a brincadeira

Nessa categoria consideramos a disposição que os alunos tiveram para o brincar, como podemos ver na unidade D1.5:

Durante essa atividade os alunos se mostraram muito envolvidos e entusiasmados, em nenhum momento se recusaram a não querer fazer (unidade D1.5).

Na maior parte das atividades, os alunos se mostraram muito motivados para a brincadeira, estando dispostos executar as tarefas na atividade, não havendo rejeição, mesmo quando havia certa inibição por causa da timidez, como podemos ver na unidade D1.8:

No grupo que escolheu o “rebolar”, as meninas não tinham problema algum com isso e os meninos, mais envergonhados, também não se recusaram a

fazer, mas ficavam tentando se esconder atrás das meninas e um ao invés de rebolar ficava balançando de um lado para o outro (unidade D1.8).

Quando os meninos ficaram sabendo que teriam que rebolar, dava pra ver no rosto deles a vergonha e a timidez exposta, porém entraram na brincadeira e executaram a tarefa. Mesmo que muito tímidos, em momento algum desistiram. Houve também momentos em que um aluno motivou os demais do grupo para vencer a timidez, como podemos ver na unidade D2.9:

Na equipe que escolheu imitar a galinha notei que as meninas estavam tímidas, mas um menino logo puxou o grupo, batendo os braços semelhante a galinhas batendo as asas e cacarejando; o grupo ficou girando em círculos batendo os braços e cacarejando; detalhe que o menino que puxou o grupo para representar a galinha foi o mesmo que ficava rugindo imitando um leão (unidade D2.9).

Enquanto o menino não tomou a iniciativa, dava para notar a timidez dos alunos para iniciar a atividade, mas depois que o menino iniciou foi meio que instantâneo o envolvimento do resto do grupo na atividade.

Talvez a situação mais marcada pela timidez pode ser vista na unidade D2.10:

Um fato interessante aconteceu no grupo que escolheu abraçar e fazer cócegas na professora: como a professora no momento das escolhas das atividades tinha saído para atender um chamado da secretaria, ela não sabia o que eles iriam fazer e, quando eu pedi para que eles realizassem o feitiço que eles tinha escolhido, ficaram todos imóveis, tímidos e com vergonha; após minha insistência eles foram e a professora ficou sem reação, pois foi pega de surpresa (unidade D2.10).

Embora esse momento citado acima tenha sido o que a timidez ficou bem expressa e eles ficaram um pouco travados, depois de uma pequena insistência minha, que serviu como um “empurrão”, eles foram muito empolgados abraçar e fazer cócegas na professora, o que divertiu a turma toda. Novamente um momento que evidenciou que, mesmo tímidos, todos estavam bastante dispostos para participar das brincadeiras.

Um momento marcante que evidencia essa disposição dos alunos nas atividades pode ser visto na unidade D1.10:

Os alunos foram muito participativos durante as atividades e até queriam que eu fizesse mais atividades com eles (unidade D1.10).

Depois que terminaram as duas atividades, mesmo elas demorando um bom tempo, eles não demonstraram estar cansados, pelo contrário, além de estarem ativos durante as atividades feitas com a turma, queriam que eu realizasse mais atividades com eles.

A unidade D2.12 também caracteriza bem a disposição que a turma apresentou durante as atividades:

Ao término das atividades, quando eu estava agradecendo a participação de todos e me despedindo da turma, eles questionaram: “mas já?” e solicitaram, “faça mais outra” e “venha próxima semana”. Um aluno até falou algo que eu achei bastante engraçado: “professor, quando quiser vir, fique à vontade” (até a professora o indagou de forma descontraindo: “e você é o professor da sala?”). Isso me chamou bastante a atenção, especialmente porque no começo eles estavam bastante tímidos (unidade D2.12).

No fim quando os alunos ficaram sabendo que não teria mais atividades, eles queriam que eu fizesse outras atividades, como não seria possível naquele momento, eles queriam que eu retornasse outro dia com outras atividades.

Nessa categoria identificamos apenas uma idiossincrasia, em um momento que um aluno não estava disposto a executar a atividade, descrito na unidade D2.3:

Os membros do grupo da cobra apenas se deitaram no chão, só um que ficou com receio de se deitar, mas como os outros ficavam mandando ele deitar, ele o fez; tanto os membros do grupo como o resto da turma riram bastante na representação desse grupo (unidade D2.3).

Por vontade própria o aluno em questão não queria ter deitado no chão, só o fez pois os alunos do seu grupo e os demais de turma o pressionaram. No entanto, difícil identificar se a resistência apresentada pelo aluno tinha a ver com uma indisposição para a brincadeira em geral ou, mais especificamente, simplesmente de deitar no chão.

A disposição que os alunos tiveram para executar as atividades foi algo bem marcante. Eles realizaram as brincadeiras com muito entusiasmo, estavam bem motivados, como podemos ver no fato deles quererem fazer mais atividades do que as propostas pelo professor.

Ludicidade

Nessa categoria trazemos momentos de divertimento presentes nas atividades, como evidenciado na categoria D1.6:

[...] uma atividade que poderia ser qualquer coisa, sendo que o outro grupo teria que realizá-la; eles gostaram bastante da ideia e durante a escolha dos feitiços os grupos ficavam se olhando e rindo (unidade D1.6).

Como a princípio eles não sabiam que o feitiço/atividade que o grupo escolhesse seria eles próprios que teriam que fazer, os grupos se divertiram bastante a cada sugestão que os integrantes do grupo sugeriam.

Outro momento de ludicidade pode ser visto na unidade D2.5:

O grupo que escolheu o leão tinha um menino que, antes de formarem a posição do animal, ficava simulando o rugido do leão, fato que fazia todos da turma rirem; eles combinaram de fazer uma fila com todos agachados e o menino que imitava o som do leão na frente, fazendo careta com as mãos levantadas simulando as patas do leão; como teve um aluno que disse não ter visto a apresentação eu pedi ao grupo que a repetissem, só que dessa vez todos os da fila imitaram o da frente e fizeram careta e levantaram as mãos (D2.5).

Esse menino em destaque era bem participativo, sempre ficava se movimentando e fazendo gestos, o que causava risos na turma. Na hora de formar o leão, ele incorporou gestos característicos do animal, como o “rugido”, o que causava divertimento na turma.

De maneira geral pode-se observar vários momentos em que a ludicidade esteve presente durante as atividades, gerando momentos de descontração, divertimento e riso nos quais a turma toda foi envolvida.

Limitações para a aula de educação física

Nesta categoria trazemos alguns problemas que dificultam ou impossibilitam as aulas de educação física, como no caso evidenciado pela unidade D2.1:

Essa escola não possui professor específico de educação física, mas sim uma professora polivalente (unidade D2.1).

Apenas uma professora é responsável por todas as disciplinas da turma e as crianças acabam ficando sem aula específica de educação física.

Com relação a turma que tem aula de educação física a professora acaba enfrentando algumas dificuldades para aplicar a aula, como vemos na unidade E1.2:

Porém existe restrições que não permitem muitas vezes um bom aprendizado, no que diz respeito à aula de Educação Física. São as seguintes: espaço inadequado, já que a escola não possui quadra, apenas um pátio com piso derrapante (unidade E1.2).

O espaço disponível para as aulas de educação física, além de ser inadequado em termos de estrutura, é também muito pequeno, o que torna muito difícil o deslocamento das crianças no mesmo.

Há uma limitação que está presente nas duas turmas, evidenciado nas unidades E1.3 e E2.1, respectivamente:

Alguns dos alunos não dominam a leitura com precisão, embora estejam no 4º ano (unidade E1.3).

Os alunos chegam ao quarto ano do ensino fundamental menor sem saber lê, e nem escrever ao nível dessa série (unidade E2.1).

Através dessas unidades vemos que as duas turmas passam pela mesma dificuldade: grande parte dos alunos não sabe ler com precisão, sendo poucos que leem fluentemente, o que acaba prejudicando também a escrita.

Outro ponto que limita o desenvolvimento das aulas pode ser visto na unidade E2.2:

Falta de interesse dos alunos, eles não tem perspectivas (unidade E2.2).

De acordo com a professora, os alunos na maioria das vezes chegam nas aulas desmotivados, sem vontade nenhuma de aprender, principalmente por não verem na escola perspectivas para seus planos no futuro.

Entretanto, em uma das escolas há fatores que vão contra as limitações abordadas nessa categoria, como visto no caso da unidade E1.1:

Essa turma em especial, não apresenta grandes dificuldades de aprendizagem (unidade E1.1).

De acordo com a entrevista com a professora, embora alguns alunos tenham problema com a leitura, na questão da aprendizagem essa turma não tem muitas dificuldades.

Outro ponto favorável às aulas de educação física (ou seja, ponto de idiossincrasia nessa categoria) é evidenciado na unidade E1.4:

Temos uma brinquedoteca maravilhosa, mas, é preciso muita conscientização com relação aos alunos durante o uso dos brinquedos, jogos lógicos, etc (E1.4).

O fato da escola ter uma brinquedoteca é um ponto raro entre as escolas da rede pública da cidade de Itabaiana. A brinquedoteca tem vários recursos disponíveis para os alunos, como: brinquedos, jogos, aparelho de DVD e Micro System, entre outros. As turmas da escola têm dois horários por semana para ter acesso à brinquedoteca.

Embora as duas escolas apresentem contrastes diferentes na questão da aprendizagem e da infraestrutura, as duas possuem limitações que dificultam as aulas de educação física: uma não tendo um profissional específico para atuação em aulas de educação física, sendo que, desse modo, a aula de educação física não acontece; a outra, onde a aula de educação

física acontece, sofre com alguns problemas, como falta de espaço adequado, alunos desmotivados e com dificuldades de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos muitas dificuldades para conseguir as respostas dos questionários enviados aos pais das crianças. Descobrimos posteriormente, em conversas com as professoras das escolas, que boa parte dos pais são analfabetos. Tentamos como estratégia alternativa propor uma entrevista oral durante uma reunião entre pais e as professoras na escola, porém essa estratégia não pôde ser concretizada, ou pelo fato de que a escola não teve nenhuma reunião desse tipo durante o semestre no qual a pesquisa foi realizada ou pelo fato da ideia não ser bem aceita pela professora de classe, uma vez que, segundo a professora, quando há reuniões poucos pais aparecem e são pouco pacientes com o andamento da reunião, ou seja, inserir uma “pauta” a mais seria um problema. . A ajuda das professoras foi essencial, pois pediram repetitivamente para que os pais das crianças respondessem aos questionários.

Os poucos questionários respondidos (9 na escola A e 3 na escola B) também foram pouco elaborados, não oferecendo muitos detalhes sobre a questão proposta: descreva **como** e **quando** seu filho ou filha brinca fora da escola. Optamos pela questão aberta para minimizar a influência nas respostas, buscando saber também o que os pais compreendem por “brincadeira” a partir de suas respostas à questão. De maneira geral, os questionários respondidos mostram que as crianças ocupam seu tempo livre, especialmente, com jogos e brincadeiras tradicionais, estando em evidência a clássica concepção das meninas brincando com bonecas e dos meninos jogando bola (futebol). Outro ponto diz respeito aos brinquedos eletrônicos, que vêm predominando nessa nova geração. Isso foi constatado nas entrevistas com os pais, nas quais alguns comentaram que os filhos gostam de brincar com vídeo game, notebook, porém a maioria das respostas trás, no geral, brincadeiras tradicionais, como pega-pega e esconde-esconde, como principais meios que as crianças brincam (além dos já mencionados boneca e futebol).

No que se refere às intervenções, lembramos que a primeira atividade tinha como objetivo trabalhar a autonomia, a cooperação e a consciência corporal e a segunda atividade trabalhar com as manifestações culturais, a cooperação e a autonomia, pontos esses que são essenciais para o desenvolvimento da educação física no primeiro ciclo, segundo os documentos oficiais da área. Durante as intervenções, em ambas as escolas foi possível observar a cooperação entre as crianças nas atividades em grupo; a autonomia, pois cada grupo tinha a possibilidade de escolha em cada atividade; a consciência corporal, por exemplo na formação dos animais na primeira atividade; e as manifestações culturais, mais ligadas à segunda brincadeira, nas escolhas dos feitiços.

Quando comparamos as duas escolas, vemos que na escola B, que apresentou a estrutura desfavorável para a brincadeira, em alguns momentos ficou claro certa dificuldade dos alunos em compreender a dinâmica das atividades propostas, evidentemente mais do que na escola A, na qual os alunos estão mais familiarizados com brincadeiras em seu cotidiano escolar. O mesmo pode ser dito em relação a situações em que os alunos precisavam demonstrar criatividade e velocidade de raciocínio. Novamente, foi notório como essas habilidades eram mais desenvolvidas nas crianças da escola A.

De acordo com a análise dos questionários das professoras, vemos que na escola A os alunos não apresentam grandes dificuldades de aprendizagem; em contrapartida, na escola B percebemos na fala da professora o pensamento negativo que ela tem em relação à turma, tendo como um dos principais motivos o desinteresse dos alunos. Um problema de educação básica pode ser observado nos dois discursos, que é o fato de alguns alunos chegarem no 4º ano com dificuldade de leitura.

Na revisão de literatura afirmamos que o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Podemos constatar isso na intervenção, por exemplo, na primeira brincadeira, na qual as crianças em grupo deveriam formar o animal escolhido. Foi possível observar vários elementos sendo estimulados, tais como a socialização, inteligência, imaginação, criatividade, elementos esses que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Trazemos também na nossa revisão que o brincar, na maioria das escolas, está associado ao recreio. Essa afirmação foi confirmada em uma das escolas onde foi feita a intervenção, pois o único tempo livre era de fato o recreio. Por outro lado, na outra escola o brincar fazia parte do cotidiano escolar, sendo que cada turma tinha direito a 2 horas por semana à brincadeira.

Compreendendo o brincar como uma linguagem de comunicação, isso pode ser visto através dos vários diálogos entre as crianças durante as brincadeiras e em interação com o professor durante as intervenções. A imaginação, outra característica muito presente nos estudos sobre brincadeiras, também é facilmente observado, como mostra o exemplo da fala de uma das crianças durante uma atividade: “tá vendo, se nós tivéssemos escolhido a águia, como a gente ia voar?”.

A imaginação lúdica é uma característica que é estimulada e que aparece muito durante jogos e brincadeiras, bem como a criatividade. Apareceram muitas sugestões criativas no decorrer das brincadeiras. A capacidade dos alunos em resolver problemas também pôde ser observada, especialmente através da velocidade com qual agiam diante de determinados dilemas apresentados pelas atividades. A motivação dos alunos de ambas as escolas para

executar as atividades, no geral foi algo bem presente e, embora a timidez tenha ficado exposta em alguns momentos, eles demonstraram muito entusiasmo e disposição para brincar, inclusive sugeriram que houvesse mais atividades.

Mesmo as duas escolas tendo realidades estruturais bem diferentes, há uma coisa em comum: existem muitas limitações para que as aulas de educação física ocorram, algumas delas que dificultam o desenrolar da aula e outras que impossibilitam que a aula ocorra por completo. No entanto, tanto a estrutura física como a estrutura pedagógica na escola A privilegiam muito mais a inserção da brincadeira no cotidiano escolar das crianças. Dessa maneira, Defendemos a ideia de que a rotina de brincadeiras na escola A é, pelo menos em parte, responsável pela maior facilidade das crianças dessa escola em entender as brincadeiras e no próprio desenvolvimento das brincadeiras (sociabilidade, imaginação/criatividade, comunicação, rapidez na resolução de problemas).

Desse modo, podemos afirmar que foi possível constatar por meio das intervenções o potencial do brincar como meio para o desenvolvimento (integral). No entanto, é importante ressaltar também as limitações da associação direta entre o brincar e o desenvolvimento da criança feita por esse estudo, uma vez que a pesquisa não dá conta de apreender todos os fatores que podem influenciar no desenvolvimento das crianças de ambas as escolas, tais como a estrutura educacional como um todo (formal, não formal e informal), experiências que trazem de casa (bagagem cultural), dificuldades/limitações culturais de socialização (por exemplo, formas de violência que influenciam negativamente no aprendizado, tais como violência estrutural, simbólica ou mesmo física), entre outros. O mesmo pode ser dito em relação ao tempo para a brincadeira: talvez algumas crianças da escola B tenham menos oportunidade para brincar na sala de aula, mas maior possibilidade para brincar fora dela em seus contextos extra escolares. O questionário entregue para os pais das crianças poderia dar uma orientação maior sobre esse fator, mas, infelizmente, os (poucos) questionários respondidos não foram suficientes para uma definição sobre como as crianças agem fora da escola em relação à brincadeira.

De todo modo, compreendendo as observações possíveis e as limitações do estudo proposto, podemos pensar na proposta como um todo, pelo menos, como um estudo piloto para orientação de um estudo mais prolongado e mais amplo diante do objetivo geral apresentado nessa pesquisa, considerando a relevância (teórica e prática) da temática. Nesse sentido, tanto os “sucessos” como as dificuldades/limitações dos procedimentos metodológicos apresentados na presente pesquisa serão fundamentais para a orientação dessa potencial “nova” proposta de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. A. **A importância das atividades lúdicas nas aulas de educação física no processo ensino aprendizagem**. 2013. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Licenciatura em Educação Física do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília – Polo Ariquemes – RO, Ariquemes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v.1)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 1998.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6)

FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seu significado para as crianças. **Motrivivência**. v.27, n.45, p.74-83, set. 2015.

FRIENDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENSCH, D. I.; SCHWENGBER, M. S. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a educação física. **Motrivivência**, Ano XXI, n.32/33, p.280-295, jun-dez. 2009.

MOURÃO, M. S. **A dimensão lúdica na educação física escolar**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof._Adalberto_Santos2/10a_dimensao_ludica_na_educacao_fisica_escolar4.pdf>. Acesso em: 07 out. 2015.

ORÍCIO, M. S.; TRIGO, R. W. M. A ludicidade e sua relação com a educação física infantil. **Conexão**, v.7, n.2, p.116-124, jul./dez. 2012.

PIMENTEL, G. G. A. **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010.

QUADROS, R. B.; STEFANELLO, D.; SAWITZKI, R. L. A prática da cultura esportiva nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v.26, n.42, p.238-249, jun. 2014.

RODRIGUES, A. Y. C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Vivências lúdicas na educação física escolar em uma perspectiva dialógica. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR, 2010, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire/ UFPE, 2010. p.1-9.

RODRIGUES, R. A educação infantil e os (im)possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. **Motrivivência**, v.27, n.45, p.102-112, set. 2015.

SCHWARTZ, G. M. **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004.

SEVERINO, C. D.; PORROZZI, R. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, ano II, n.3, jan. 2010.

SILVA, M. R.; PIRES, G. L.; PEREIRA, R. S. O corpo-infância nos “Exercícios de ser criança” nas aulas de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v.27, n.45, p. 6-12, set. 2015.

SUZANA, F. M. et. al. Músicas, jogos e brincadeiras cantadas no processo de desenvolvimento das práticas corporais na Educação Infantil. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, Ano 16, n. 164, jan. 2012.

SUMÁRIO DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos entrevistados da pesquisa-----	49
APÊNDICE 2 – Análise detalhada para escolha das escolas participantes da pesquisa segundo critérios da pesquisa-----	50
APÊNDICE 3 – Questionários com os pais – respostas completas-----	53
APÊNDICE 4 – Questionários com professoras – respostas completas-----	55
APÊNDICE 5 – Diários de campo das intervenções-----	56
APÊNDICE 6 – Apresentação do processo de unitarização dos textos (destaque das unidades de significado)-----	60

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos entrevistados da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CAAE: 50131415.8.0000.5546

Dados de identificação

Título do Projeto: A importância do brincar na aprendizagem infantil: o que tem a educação física a ver com isso?

Pesquisadores responsáveis: Cae Rodrigues e Bruno Tavares dos Passos

Instituição a qual pertencem os pesquisadores responsáveis: Universidade Federal de Sergipe

Telefones para contato: (79) 91590052 / (79) 99046501

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do Projeto de Monografia intitulado “**A importância do brincar na aprendizagem infantil: o que tem a educação física a ver com isso?**”, de responsabilidade dos pesquisadores Cae Rodrigues e Bruno Tavares dos Passos. Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, apresentadas a seguir, caso aceite fazer parte do estudo preencha as duas vias do termo com todos os dados requisitados. Uma via ficará com o(a) entrevistado(a) e a outra com os pesquisadores responsáveis.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. A pesquisa não oferece riscos aos participantes/entrevistados. Caso aceite participar da pesquisa estará contribuindo para a melhor compreensão das relações entre o brincar e a aprendizagem na infância, especialmente em contextos escolares.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo da pesquisa é analisar como o brincar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ensino infantil. Além de pesquisa bibliográfica, o estudo contará com pesquisa empírica. A coleta de dados será realizada através dos seguintes procedimentos: a) entrevistas (escritas) com pais de alunos e com professores; b) intervenção programada com jogos e brincadeiras orientada pelo pesquisador.

Solicitamos gentilmente vossa participação como entrevistado(a), reconhecendo desde já a valiosa contribuição dessa participação. A entrevista será conduzida da seguinte forma: serão elaborados dois questionários: um será enviado para os pais das crianças que participam das aulas nas duas escolas selecionadas para a pesquisa; esse questionário fará indagações sobre o brincar dessas crianças fora da sala de aula, para investigar como as crianças ocupam seu tempo fora do ambiente escolar; o outro questionário será destinado aos professores e terá como foco descobrir potenciais dificuldades de aprendizagem das crianças.

Eu, _____, RG nº _____ declaro compreender as informações dispostas nesse termo de consentimento e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Ou (em caso da necessidade de assinatura de um responsável legal)

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____, declaro compreender as informações dispostas nesse termo de consentimento e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, de _____ de _____
(Local) (Dia) (Mês) (Ano)

Assinatura do sujeito ou seu responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE 2 – Análise detalhada para escolha das escolas participantes da pesquisa segundo critérios da pesquisa.

Critérios da pesquisa para seleção das escolas participantes:

- a) A partir de qual ano inicia-se as aulas de educação física para as crianças;
- b) Se a escola possuía algum projeto educativo do governo;
- c) Qual o tempo livre que as crianças têm por semana;
- d) O tamanho do espaço físico que as crianças têm para brincar;
- e) Quais os tipos de jogos e brinquedos que a escola possui;
- f) Se a escola possui equipamentos que possibilitem a brincadeira, como parquinho, brinquedoteca, etc.

Escola A - Rede Municipal

- * Aula de Educação Física é só a partir do 5º ano.
- * A escola possui o projeto “+ educação”, onde as crianças vão à escola num turno oposto do que elas estudam, e são desenvolvidas atividades recreativas.
- * O único tempo livre é o recreio (15 minutos).
- * O espaço físico para a brincadeira é pequeno.
- * A escola possui bolas, jogos educativos, bambolês, cordas, etc.
- * A escola não possui equipamentos que possibilitam a brincadeira.

Escola B - Rede Municipal

- * Aula de Educação Física é só a partir do 5º ano.
- * A escola possui o projeto “+ educação”, onde as crianças vão à escola num turno oposto do que elas estudam, e são desenvolvidas atividades recreativas.
- * O único tempo livre para a brincadeira é o recreio (15 minutos), e elas tem mais 15 minutos para a merenda.
- * O espaço físico para a brincadeira é pequeno, e a instituição divide o espaço com uma creche.
- * A escola possui jogos educativos, bolas, bambolês, etc.
- * A escola não possui equipamentos que possibilitam a brincadeira.

Escola C - Rede estadual

- * A partir do 1º ano do fundamental menor já tem aula de educação física (são duas aulas por semana).
- * A escola não possui o projeto “+ educação”.
- * O único tempo livre é o recreio (15 minutos).
- * O espaço físico para a brincadeira é pequeno.
- * Não possui brinquedos.
- * A escola não possui equipamentos que possibilitam a brincadeira.

Escola D - Rede estadual

- * A partir do 1º ano do fundamental menor já tem aula de educação física (são duas aulas por semana).
- * A escola não possui o projeto “+ educação”.
- * O único tempo livre é o recreio (15 minutos).
- * O espaço físico para a brincadeira é pequeno.
- * A escola possui jogos educativos.
- * A escola não possui equipamentos que possibilitam a brincadeira.

Escola E - Rede estadual

- * A partir do 1º ano do fundamental menor já tem aula de educação física (são duas aulas por semana).
- * A escola não possui o projeto “+ educação”.
- * Cada turma do 1º ao 4º ano tem 2 horas por semana de tempos livre para a brincadeira.
- * O espaço físico para a brincadeira é pequeno.
- * A escola possui carrinhos, bonecos (a), quebra-cabeças, jogos educativos, etc.
- * A escola possui uma brinquedoteca.

Escola F - Rede estadual

- * A partir do 1º ano do fundamental menor já tem aula de educação física (são duas aulas por semana).

- * A escola não possui o projeto “+ educação”.
- * O único tempo livre é o recreio (15 minutos).
- * O espaço físico para a brincadeira é regular.
- * A escola possui jogos pedagógicos.
- * A escola possui não possuem equipamentos que possibilitam a brincadeira.

APÊNDICE 3 – Questionários com os pais – respostas completas

Questionário com os pais da escola A

Descreva **como e quando** seu filho ou filha brinca fora da escola.

Responsável nº 1

Minha filhas brinca bastante com suas amiguinhas de boneca em casa e na maioria das vezes na casa das coleguinhas.

Ela gosta também bastante de brincar de escolinha com seus livros, ela também brinca com seus irmãos, ela é muito brincalhona bastante divertida com todos que brincam com ela. Sua prima brinca bastante com ela.

Responsável nº 2

Brinca de boneca, de cantar, de professora, anda de bicicleta, de patins.

Responsável nº 3

Pega-pegas, boneca, bicicleta, amarelinha, pula corda.

Responsável nº 4

Meu filho brinca em casa de vídeo game duas horas pela manhã, depois com o irmão de pega-pegas, esconde-esconde. No final da tarde ele joga bola com os colegas em um campo com frente de casa. E as quartas e sextas e sábado ele joga em uma escolhida de futebol, pois é um sonho dele ser jogador de futebol.

Responsável nº 5

Minha filha brinca na casa da colega de boneca, de escolinha, pega-pegas, pique-esconde, brinca de dança.

Toda manhã ela vai para casa da amiga, ou a amiga vem para minha casa dia de sábado ou domingo, ela brinca de corda e muita coisa etc.

Responsável nº 6

Fora da escola ele brinca com os seus irmãos na praça, joga bola, brinca no parquinho, anda de bicicleta, graças a Deus tem uma boa infância.

Responsável nº 7

Quando ele sai da escola ele brinca na praça, ver tv, brinca de vídeo game, brinca muito no celular e estuda banca nas horas vagas. Brinca muito com a sobrinha, passeia e vai para a farra com o pai, e todos os sábados vai para feira. Cuida do sobrinho todos os domingos na parte da manhã.

Responsável nº 8

Ele brinca de bola e queimado e brinca de vôlei, ele gosta de futebol, ele que ser jogador de futebol, também gosta de brincar de corrida.

Responsável nº 9

Minha filha brinca na rua com os colegas, brinca de bicicleta, brinca com as bonecas e muito mais, faz os exercícios. Ela acorda cedo para passear com o cachorro, ela gosta de brinca muito muito mesmo tanto que chama as colegas para brincar com ela, ela também brinca com o notibuke dela, mais eu vivo dizendo que é melhor brincar com os brinquedos mais ela gosta de brincar nele, etc.

Questionário com os pais da escola B

Descreva **como e quando** seu filho ou filha brinca fora da escola.

Responsável nº 1

Pula corda, boneca, bicicleta, amarelinha, pique baixo, esconde-esconde, queimado, pega-pega, pega-ajuda, pega-cola.

Responsável nº 2

Meu filho gosta muito de joga bola e brincar de bicicleta aos Domingos.

Responsável nº 3

Jogar futebol todos os dias.

APÊNDICE 4 – Questionários com professoras – respostas completas**Questionário com a professora da escola A**

Descreva possíveis dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e de suas alunas em sala de aula.

Essa turma em especial, não apresenta grandes dificuldades de aprendizagem. Porém existe restrições que não permitem muitas vezes um bom aprendizado, no que diz respeito à aula de Educação Física. São as seguintes: espaço inadequado, já que a escola não possui quadra, apenas um pátio com piso derrapante. Alguns dos alunos não dominam a leitura com precisão, embora estejam no 4º ano. Temos uma brinquedoteca maravilhosa, mas, é preciso muita conscientização com relação aos alunos durante o uso dos brinquedos, jogos lógicos, etc. Existe outros fatores como alunos subnutridos, diabéticos, onde precisamos dar uma atenção maior. No mais, ainda sinto-me uma privilegiada porque outros materiais como cordas, bolas, cones, etc..., não faltam na escola. Temos completo apoio da equipe diretiva.

Questionário com a professora da escola B

Descreva possíveis dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e de duas alunas em sala de aula.

Os alunos chegam ao quarto ano do ensino fundamental menor sem saber ler, e nem escrever ao nível dessa série. Falta de acompanhamento dos pais. Falta de interesse dos alunos, eles não tem perspectivas.

APÊNDICE 5 – Diários de campo das intervenções.

Intervenção na Escola A

A intervenção aconteceu no dia 26/11, depois das 15h, horário que é servido a merenda. Embora esse 4º ano possua muitos alunos, nesse dia estiveram presentes apenas 11 alunos. Quando entrei na sala, a professora estava debatendo com eles sobre os jogos paraolímpicos; ela explicou à turma que iriam realizar algumas atividades comigo e, com a ajuda da professora, levei os alunos para o pátio da escola.

Como a turma estava incompleta, dividi a turma em apenas dois grupos, um com 5 e outro com 6 alunos; com eles sentados comecei a explicar a primeira atividade: no primeiro momento os alunos apenas teriam que escolher um animal; levou em torno de 3 minutos para os grupos escolherem, porque os alunos do mesmo grupo queriam escolher animais diferentes; passado o tempo um grupo escolheu a cobra e o outro um sapo. Após escolhidos os animais eu expliquei que cada grupo teria que representar esse animal com seus próprios corpos e em grupo; dei o exemplo do passarinho, no qual um seria a asa, o outro o bico, etc. Quando eu disse que eles precisariam formar o animal um aluno falou para outro do grupo: “tá vendo, se nos tivéssemos escolhido a águia, como a gente ia voar?”. No grupo que escolheu a cobra, logo um deu a ideia de ficarem na posição de quatro pés no chão um atrás do outro; outro aluno disse: “mas a cobra não se arrasta em linha reta, temos que fazer uma curva como se fosse um ‘S’”. No grupo do sapo os alunos demoraram um tempo a mais para formar o sapo, pois todos davam ideias diferentes e em nenhuma delas os outros concordavam em fazê-la, até que um ficou na posição de sapo e disse: “temos que fazer uma pirâmide, porque o sapo é mais largo em baixo”; como estava sendo complicado para eles montarem a pirâmide sozinhos, foi necessário a ajuda da professora para auxiliá-los na organização da pirâmide, colocando os maiores na base e a menina mais leve no topo, formando uma pirâmide 3-2-1. Durante essa atividade os alunos se mostraram muito envolvidos e entusiasmados, em nenhum momento se recusaram a não querer fazer.

Na atividade seguinte, primeiro eu apresentei o nome da atividade pra eles, “Feitiço-Feiticeiro”. Depois expliquei que os mesmos grupos da atividade anterior deveriam escolher um “feitiço”, uma atividade que poderia ser qualquer coisa, sendo que o outro grupo teria que realizá-la; eles gostaram bastante da ideia e durante a escolha dos feitiços os grupos ficavam se olhando e rindo. As atividades escolhidas foram: Rebolar e, na lógica da atividade anterior, o outro grupo escolheu como feitiço que os alunos formassem uma girafa. Quando eu revelei a verdadeira dinâmica da brincadeira, a reação deles de espanto foi surpreendente, a cara que

eles fizeram me chamou muito a atenção; um aluno até indagou: “e agora como vamos fazer uma girafa?”. No grupo que escolheu o “rebolar”, as meninas não tinham problema algum com isso e os meninos, mais envergonhados, também não se recusaram a fazer, mas ficavam tentando se esconder atrás das meninas e um ao invés de rebolar ficava balançando de um lado para o outro. O grupo que tinha que representar a girafa logo percebeu que, como na atividade anterior, também teriam que fazer uma pirâmide; logo gritaram por a professora para ajudá-los novamente, além do pescoço grande que todos destacaram, sendo que teria que subir um em cima do outro; uma menina sugeriu que ficassem quatro abaixados para simularem as patas e dois fazendo o pescoço; como o grupo apenas possuía 5 componentes foi necessário que alunos do outro grupo ajudassem e, assim, conseguiram com quatro alunos abaixados de 4 pés, uma menina em cima dos alunos que estavam abaixados na frente simulando o pescoço, e outra em cima formando a cabeça. Os alunos foram muito participativos durante as atividades e até queriam que eu fizesse mais atividades com eles. Eu agradei a participação de todos, pedi até que batessem palmas para eles mesmos, por fim, acompanhei os alunos de volta para a sala junto com a professora.

Intervenção na Escola B

A intervenção aconteceu numa quarta-feira, dia 02/12/2015, às 16h, logo após o recreio, tendo sido realizada dentro da sala de aula. Essa escola não possui professor específico de educação física, mas sim uma professora polivalente. Quando eu cheguei na sala a professora estava ministrando uma revisão para a prova de matemática. Mesmos os alunos já me conhecendo, em virtude dos questionários que foram aplicados com eles, notei que eles estavam surpresos com minha chegada. Como eu havia marcado a intervenção na semana anterior, acho que a professora esqueceu de avisar aos alunos que eu viria nesse dia.

Após a professora conversar com os alunos sobre a intervenção que eu iria realizar, em um primeiro momento eu dividi a turma em 4 grupos, sendo 3 grupos com 4 alunos e um grupo com 5. Logo em seguida, pedi aos grupos que escolhessem um animal. As escolhas foram a águia, o cachorro, o leão e a cobra, essa última escolhida pelo grupo de 5 alunos. Quando eu expliquei que cada grupo teria que formar o animal escolhido com os integrantes da equipe, alguns ficaram com cara de surpresos e outros com cara de dúvida; exemplifiquei a atividade descrevendo como seria a representação de um pássaro - uma pessoa poderia representar a asa, enquanto outra poderia representar o bico, outras poderiam representar as asas e a calda.

Os membros do grupo da cobra apenas se deitaram no chão, só um que ficou com receio de se deitar, mas como os outros ficavam mandando ele deitar, ele o fez; tanto os membros do grupo como o resto da turma riram bastante na representação desse grupo. O segundo grupo, que escolheu o cachorro, tinha um menino bem esperto que ficava comandando a formação do cachorro; demorou cerca de três minutos para definirem a posição final e, quando se formou, o resultado foi bem estranho: tinha dois meninos na posição de 4 apoios um de costas para o outro, um outro deitado em cima desse dois e outro aluno também na posição de quatro apoios encostado com a cabeça na cabeça de um dos alunos que estava servindo de base. O grupo que escolheu o leão tinha um menino que, antes de formarem a posição do animal, ficava simulando o rugido do leão, fato que fazia todos da turma rirem; eles combinaram de fazer uma fila com todos agachados e o menino que imitava o som do leão na frente, fazendo careta com as mãos levantadas simulando as patas do leão; como teve um aluno que disse não ter visto a apresentação eu pedi ao grupo que a repetissem, só que dessa vez todos os da fila imitaram o da frente e fizeram careta e levantaram as mãos. A equipe da águia foi a que demorou um pouco mais para formar a posição final, mas, com dicas do menino que liderava o grupo que fez o cachorro, eles fizeram uma representação bem interessante: duas meninas de cócoras de frente para a turma, um menino no meio delas agachado um pouco mais na frente, com as mãos no próprio rosto, simulando um bico, e uma menina deitada de lado em cima das meninas que estavam na base fazendo a asa; essa menina demorou um tempo para criar coragem e deitar em cima e a professora ajudou ela a se estabilizar na posição.

Quando expliquei a segunda atividade, a brincadeira do “feitiço feiticeiro”, em que cada grupo escolheria uma atividade/feitiço para os alunos dos outros grupos realizarem, eles ficaram super motivados. As atividades escolhidas foram: (1) fazer uma pirâmide, (2) imitar galinhas, (3) abraçar e fazer cócegas na professora, (4) representar um urubu (semelhante à primeira atividade). Depois que eu revelei o segredo da brincadeira, que cada grupo teria que executar as próprias atividades escolhidas, alguns reclamaram, uma grande parte queria mudar, mas logo aceitaram a ideia.

Na formação da pirâmide, o grupo ficava falando que só haviam escolhido aquilo porque era difícil para os outros grupos fazerem; como o grupo tinha apenas quatro integrantes, dois ficaram embaixo na posição de quatro apoios e os dois mais leves ficaram por cima, também na posição de quatro apoios. Na equipe que escolheu imitar a galinha notei que as meninas estavam tímidas, mas um menino logo puxou o grupo, batendo os braços semelhante a galinhas batendo as asas e cacarejando; o grupo ficou girando em círculos

batendo os braços e cacarejando; detalhe que o menino que puxou o grupo para representar a galinha foi o mesmo que ficava rugindo imitando um leão. Um fato interessante aconteceu no grupo que escolheu abraçar e fazer coegas na professora: como a professora no momento das escolhas das atividades tinha saído para atender um chamado da secretaria, ela não sabia o que eles iriam fazer e, quando eu pedi para que eles realizassem o feitiço que eles tinha escolhido, ficaram todos imóveis, tímidos e com vergonha; após minha insistência eles foram e a professora ficou sem reação, pois foi pega de surpresa. Por fim, o grupo de 5 alunos, que tinha escolhido imitar um urubu, se posicionaram de forma bem rápida, um no meio agachado, um atrás na posição de quatro apoios, outro na frente também agachado com os braços estendidos para a frente e um de cada lado agachado com os braços apontando para as laterais.

Ao término das atividades, quando eu estava agradecendo a participação de todos e me despedindo da turma, eles questionaram: “mas já?” e solicitaram, “faça mais outra” e “venha próxima semana”. Um aluno até falou algo que eu achei bastante engraçado: “professor, quando quiser vir, fique à vontade” (até a professora o indagou de forma descontraída: “e você é o professor da sala?”). Isso me chamou bastante a atenção, especialmente porque no começo eles estavam bastante tímidos.

APÊNDICE 6 – Apresentação do processo de unitarização dos textos (destaque das unidades de significado).

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO TEXTO D1

D1.1 levou em torno de 3 minutos para os grupos escolherem, porque os alunos do mesmo grupo queriam escolher animais diferentes;

D1.2 Quando eu disse que eles precisariam formar o animal um aluno falou para outro do grupo: “tá vendo, se nos tivéssemos escolhido a águia, como a gente ia voar?”

D1.3 No grupo que escolheu a cobra, logo um deu a ideia de ficarem na posição de quatro pés no chão um atrás do outro; outro aluno disse: “mas a cobra não se arrasta em linha reta, temos que fazer uma curva como se fosse um ‘S’”.

D1.4 No grupo do sapo os alunos demoraram um tempo a mais para formar o sapo, pois todos davam ideias diferentes e em nenhuma delas os outros concordavam em fazê-la, até que um ficou na posição de sapo e disse: “temos que fazer uma pirâmide, porque o sapo é mais largo em baixo”;

D1.5 Durante essa atividade os alunos se mostraram muito envolvidos e entusiasmados, em nenhum momento se recusaram a não querer fazer.

D1.6 [...] uma atividade que poderia ser qualquer coisa, sendo que o outro grupo teria que realizá-la; eles gostaram bastante da ideia e durante a escolha dos feitiços os grupos ficavam se olhando e rindo.

D1.7 Quando eu revelei a verdadeira dinâmica da brincadeira, a reação deles de espanto foi surpreendente, a cara que eles fizeram me chamou muito a atenção; um aluno até indagou: “e agora como vamos fazer uma girafa?”

D1.8 No grupo que escolheu o “rebolar”, as meninas não tinham problema algum com isso e os meninos, mais envergonhados, também não se recusaram a fazer, mas ficavam tentando se

esconder atrás das meninas e um ao invés de rebolar ficava balançando de um lado para o outro.

D1.9 O grupo que tinha que representar a girafa logo percebeu que, como na atividade anterior, também teriam que fazer uma pirâmide; logo gritaram por a professora para ajudá-los novamente, além do pescoço grande que todos destacaram, sendo que teria que subir um em cima do outro uma menina sugeriu que ficassem quatro abaixados para simularem as patas e dois fazendo o pescoço; como o grupo apenas possuía 5 componentes foi necessário que alunos do outro grupo ajudassem e, assim, conseguiram com quatro alunos abaixados de 4 pés, uma menina em cima dos alunos que estavam abaixados na frente simulando o pescoço, e outra em cima formando a cabeça.

D1.10 Os alunos foram muito participativos durante as atividades e até queriam que eu fizesse mais atividades com eles.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO TEXTO D2

D2.1 Essa escola não possui professor específico de educação física, mas sim uma professora polivalente.

D2.2 Quando eu expliquei que cada grupo teria que formar o animal escolhido com os integrantes da equipe, alguns ficaram com cara de surpresos e outros com cara de dúvida;

D2.3 Os membros do grupo da cobra apenas se deitaram no chão, só um que ficou com receio de se deitar, mas como os outros ficavam mandando ele deitar, ele o fez; tanto os membros do grupo como o resto da turma riram bastante na representação desse grupo.

D2.4 O segundo grupo, que escolheu o cachorro, tinha um menino bem esperto que ficava comandando a formação do cachorro; demorou cerca de três minutos para definirem a posição final e, quando se formou, o resultado foi bem estranho: tinha dois meninos na posição de 4 apoios um de costas para o outro, um outro deitado em cima desse dois e outro aluno também na posição de quatro apoios encostado com a cabeça na cabeça de um dos alunos que estava servindo de base.

D2.5 O grupo que escolheu o leão tinha um menino que, antes de formarem a posição do animal, ficava simulando o rugido do leão, fato que fazia todos da turma rirem; eles combinaram de fazer uma fila com todos agachados e o menino que imitava o som do leão na frente, fazendo careta com as mãos levantadas simulando as patas do leão; como teve um aluno que disse não ter visto a apresentação eu pedi ao grupo que a repetissem, só que dessa vez todos os da fila imitaram o da frente e fizeram careta e levantaram as mãos.

D2.6 A equipe da águia foi a que demorou um pouco mais para formar a posição final, mas, com dicas do menino que liderava o grupo que fez o cachorro, eles fizeram uma representação bem interessante: duas meninas de cócoras de frente para a turma, um menino no meio delas agachado um pouco mais na frente, com as mãos no próprio rosto, simulando um bico, e uma menina deitada de lado em cima das meninas que estavam na base fazendo a asa; essa menina demorou um tempo para criar coragem e deitar em cima e a professora ajudou ela a se estabilizar na posição.

D2.7 Depois que eu revelei o segredo da brincadeira, que cada grupo teria que executar as próprias atividades escolhidas, alguns reclamaram, uma grande parte queria mudar, mas logo aceitaram a ideia.

D2.8 Na formação da pirâmide, o grupo ficava falando que só haviam escolhido aquilo porque era difícil para os outros grupos fazerem; como o grupo tinha apenas quatro integrantes, dois ficaram embaixo na posição de quatro apoios e os dois mais leves ficaram por cima, também na posição de quatro apoio.

D2.9 Na equipe que escolheu imitar a galinha notei que as meninas estavam tímidas, mas um menino logo puxou o grupo, batendo os braços semelhante a galinhas batendo as asas e cacarejando; o grupo ficou girando em círculos batendo os braços e cacarejando; detalhe que o menino que puxou o grupo para representar a galinha foi o mesmo que ficava rugindo imitando um leão.

D2.10 Um fato interessante aconteceu no grupo que escolheu abraçar e fazer cocegas na professora: como a professora no momento das escolhas das atividades tinha saído para atender um chamado da secretaria, ela não sabia o que eles iriam fazer e, quando eu pedi para que eles realizassem o feitiço que eles tinha escolhido, ficaram todos imóveis, tímidos e com

vergonha; após minha insistência eles foram e a professora ficou sem reação, pois foi pega de surpresa.

D2.11 Por fim, o grupo de 5 alunos, que tinha escolhido imitar um urubu, se posicionaram de forma bem rápida, um no meio agachado, um atrás na posição de quatro apoios, outro na frente também agachado com os braços estendidos para a frente e um de cada lado agachado com os braços apontando para as laterais.

D2.12 Ao término das atividades, quando eu estava agradecendo a participação de todos e me despedindo da turma, eles questionaram: “mas já?” e solicitaram, “faça mais outra” e “venha próxima semana”. Um aluno até falou algo que eu achei bastante engraçado: “professor, quando quiser vir, fique à vontade” (até a professora o indagou de forma descontraída: “e você é o professor da sala?”). Isso me chamou bastante a atenção, especialmente porque no começo eles estavam bastante tímidos.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO TEXTO E1

E1.1 Essa turma em especial, não apresenta grandes dificuldades de aprendizagem.

E1.2 Porém existe restrições que não permitem muitas vezes um bom aprendizado, no que diz respeito à aula de Educação Física. São as seguintes: espaço inadequado, já que a escola não possui quadra, apenas um pátio com piso derrapante.

E1.3 Alguns dos alunos não dominam a leitura com precisão, embora estejam no 4º ano.

E1.4 Temos uma brinquedoteca maravilhosa, mas, é preciso muita conscientização com relação aos alunos durante o uso dos brinquedos, jogos lógicos, etc.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO TEXTO E2

E2.1 Os alunos chegam ao quarto ano do ensino fundamental menor sem saber lê, e nem escrever ao nível dessa série.

E2.2 Falta de interesse dos alunos, eles não tem perspectivas.